



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

## Social differentiering og mobilitet i gymnasiet

*Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*

Murning, Susanne

*Publication date:*  
2013

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Murning, S. (2013). *Social differentiering og mobilitet i gymnasiet: Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# **SOCIAL DIFFERENTIERING OG MOBILITET I GYMNASIET**

**– KULTUREL PRAKSIS, SOCIALE POSITIONER  
OG MULIGHED FOR INKLUSION**

**Af Susanne Murning  
Ph.d.-afhandling**

**indleveret til bedømmelse marts 2013**

**Center for Ungdomsforskning  
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)  
Aarhus Universitet**

**Vejleder: Camilla Hutters, lektor AU/DPU  
Bi-vejleder: Bolette Moldenhawer, lektor KU**

# INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b>	<b>4</b>
<b>KAPITEL 1: INDLEDNING</b>	<b>6</b>
<b>PROBLEMSTILLING OG MOTIVATION FOR AFHANDLINGENS FOKUS</b>	<b>6</b>
<b>AFHANDLINGENS STRUKTUR - LÆSEVEJLEDNING</b>	<b>12</b>
<b>KAPITEL 2 - AT FORSKE I SOCIAL DIFFERENTIERING OG UDDANNELSE</b>	<b>14</b>
<b>SOCIAL DIFFERENTIERING, UDDANNELSE OG MOBILITET - FRA SOCIAL ARV TIL SOCIAL KLASSE OG POSITION</b>	<b>14</b>
SOCIAL ARV SOM BEGREB	15
SOCIAL ARV OG LIGEVÆRDSIDEOLOGI	18
<b>DANMARK ET (SKJULT) KLASSESAMFUND? NYERE BRITISKE PERSPEKTIVER PÅ SOCIAL KLASSE</b>	<b>21</b>
BRITISK KLASSEFORSKNING – BUD PÅ ALTERNATIVE PERSPEKTIVER PÅ SOCIAL KLASSE	22
SOCIAL KLASSE SOM DYNAMISK OG KULTURELT BEGREB	24
SOCIAL KLASSE SOM FØLELSE	26
SOCIAL KLASSE SOM EN DIFFERENTIERINGSKATEGORI	28
SOCIAL KLASSE OG UDDANNELSE – OG EN OPSAMLING PÅ SOCIAL DIFFERENTIERING OG SOCIAL KLASSE	31
<b>KAPITEL 3: AT TÆNKE RELATIONELT -KLASSERUMSKULTUR, PRAKSIS OG POSITIONERING</b>	<b>36</b>
<b>DET RELATIONELLE PERSPEKTIV – ET BRUD MED COMMON SENSE OG SUBSTANTIALISME</b>	<b>38</b>
<b>BLIK FOR DET DIFFERENTIERENDE OG FORSKELSPRODUCERENDE</b>	<b>40</b>
<b>STRUKTURERNES DOBBELT LIV – EN TEORI OM PRAKSIS MELLEM DE SOCIALE OG MENTALE STRUKTURER</b>	<b>43</b>
<b>FELT, KAPITAL OG HABITUS – RELATIONEN MELLEM SAMFUND OG INDIVID</b>	<b>45</b>
<b>KLASSERUMSKULTUR – I ET FELTANALYTISK PERSPEKTIV</b>	<b>49</b>
KLASSERUMMETS DOXA, KULTURELLE PRAKSIS OG VÆRDIER	53
UDVIDELSE AF VÆRDIBEGREBET – FRA KAPITALER TIL EXCHANGE- OG USE-VALUES	55
ELEVPRAKSISSER - INTERESSE, STRATEGI OG PRAKTISK SANS	58
OPSAMLING PÅ KLASSERUMSKULTUREN OG ELEVERNES PRAKSISSER I ET FELTANALYTISK PERSPEKTIV	63
<b>DELTAGELSE MELLEM POSITION OG POSITIONERING</b>	<b>65</b>
OPSAMLING PÅ DELTAGELSE MELLEM POSITION OG POSITIONERING	72
<b>KAPITEL 4: FORSKNINGSDESIGN, METODEOVERVEJELSER OG FREMGANGSMÅDE.</b>	<b>74</b>
<b>UDVÆLGELSE AF GYMNASIESKOLER, -KLASSER OG -ELEVER</b>	<b>78</b>

<b>ETNOGRAFISK FELTARBEJDE – OBSERVATIONER OG INTERVIEW</b>	<b>81</b>
<b>FORSKERPOSITION</b>	<b>87</b>
<b>KAPITEL 5: DE UDVALGTE SKOLER OG KLASSER</b>	<b>95</b>
<b>DE FEM SKOLERS POSITION - KARAKTERGENNEMSNIT, GENNEMFØRSEL OG BELIGGENHED</b>	<b>95</b>
<b>PRÆSENTATION AF DE FEM SKOLER</b>	<b>99</b>
STX KBH I	99
STX KBH II	102
STX SJ	104
HXX KBH	107
HXX SJ	109
<b>KAPITEL 6: VALG, MOTIVATION OG INVESTERING</b>	<b>112</b>
<b>AT GØRE VALGET AF UDDANNELSE TIL ET VALG – OG EN DYD AF NØDVENDIGHEDEN</b>	<b>113</b>
SKOLERNES KAMP OM ELEVERNE – OG ELEVERNES KAMP OM SKOLERNE	113
<b>INTERESSE OG AT GØRE EN DYD AF NØDVENDIGHEDEN</b>	<b>119</b>
DU HAR JO IKKE NOGET VALG – UDDANNELSE, UDDANNELSE, UDDANNELSE	124
OM AT GØRE DET BEDRE FOR SIG SELV OG FOR FORÆLDRENE SKYLD – OG GYMNASIET SOM 'ET MØNSTERBRUD'	126
MÅLET ER AT GENNEMFØRE MED ET GENNEMSNIT, DER KAN BRUGES TIL NOGET	130
<b>FAGLIGE FORSKELLE OG FORSKELSGØRENDE FAG - OM INTERESSE, INVESTERING OG ANERKENDELSE</b>	<b>135</b>
<b>VALG AF UDDANNELSE MELLEM LYST OG NØD – INVESTERING I EN SOCIAL POSITION?</b>	<b>144</b>
<b>KAPITEL 7 – KLASSERUMMET ET ORGANISERET RUM AF POSITIONER</b>	<b>148</b>
<b>DET DIFFERENTIEREDE OG DIFFERENTIERENDE KLASSERUM – AKTIVE OG PASSIVE PLADSER</b>	<b>148</b>
AT BLIVE POSITIONERET SOM AKTIV – ELLER SOM ÉN DER SKAL HOLDES I ØRERNE	151
COMPUTERRÆKKEN – DE INDEFRA EKSKLUDEREDE?	153
<b>FORDELING AF POSITIONER I KLASSERUMMET Gennem den fysiske organisering?</b>	<b>166</b>
<b>KAPITEL 8: DELTAGELSESTRATEGIER OG ELEVKATEGORISERING</b>	<b>168</b>
<b>DEN MUNDTLIGE DELTAGELSE I UNDERVISNINGEN SOM FORSKELSSÆTTENDE PRAKSIS</b>	<b>169</b>
"....HVIS JEG KUNNE TAGE MIG SAMMEN TIL AT SIGE NOGET..."	169
TILEGNELSEN AF EN PRAKTISK SANS OG EN PRAKTISK TRO VED HJÆLP AF ANERKENDELSE	176
AKTIV MUNDTLIG DELTAGELSE SOM FORSKELSMARKØR – OG DEN 'GODE ELEV'	179
'FISKENE I VANDET' – OG OM 'SELVSIKKERHED' SOM EN PERSONLIGHED!?	186
<b>'KLOGSKAB' – EN ELEVKATEGORI KNYTTET TIL SOCIAL KLASSE OG MESTRING AF EN SÆRLIG ELEVPRAKSIS?</b>	<b>191</b>

"VI ER ALLE SAMMEN KLOGE, DET SKAL VI LIGE HUSKE, IKKE?!"	191
"...DEM, DER ER VIRKELIG GODE I SKOLEN, DET ER OGSÅ GERNE DEM, DER MANGLER DET SOCIALE"	197
<b>DELTAGELSESTRATEGIER – MELLEML PRAKTISK SANS, SELVTILLID OG SOCIAL RELATIONER</b>	<b>201</b>
<b>KAPITEL 9: FÆLLESSKABER OG (DIS-) IDENTIFIKATION</b>	<b>204</b>
<b>FÆLLESSKABER OG ENSARTETHED – OM FÆLLES INTERESSE OG AT BLIVE OVERRASKET</b>	<b>204</b>
'DET ER JO DEM, MAN KOMMER TIL AT SNAKKE MEST MED OG LÆRE BEDST AT KENDE'	204
DANNELSEN AF ET MØNSTER OG VANSKELIGHEDEN VED AT BRYDE DET	206
KAMPEN OM PLADSERNE I LOKALET – SOM TEGN PÅ SOCIALT TILHØRSSTED	212
'... DET HAR VÆRET MED TIL AT GIVE OS ET SKUB' – NYE RELATIONER OG TEGN PÅ BRUD.	216
<b>OM AT TILPASSE SIG FÆLLESSKABETS STANDARD OG DOXA</b>	<b>220</b>
MELLEML DET INDIVIDUELLE OG DET FÆLLES – EN FÆLLES KAMP OM EROBRINGEN AF GYMNASIET.	220
OM IKKE AT KOMME TIL AT FREMSTÅ FOR 'BRAINY'	224
<b>FORESTILLEDE FÆLLESSKABER OG DISTINKTIONER – OM INVESTERINGER I KLASSEFÆLLESSKABET</b>	<b>229</b>
<b>KAPITEL 10 – SAMMENFATNING OG KONKLUSION</b>	<b>232</b>
<b>SOCIAL KLASSE, POSITIONERING OG KLASSERUMSKULTUR – AFHANDLINGENS HOVEDRESULTATER</b>	<b>232</b>
<b>DET DIFFERENTIEREDE OG DIFFERENTIERENDE GYMNASIUM – KLASSERNES KLASSETHED?</b>	<b>235</b>
<b>VALG OG MOTIVATION - INTERESSE OG ADGANG TIL DELTAGELSE</b>	<b>237</b>
<b>SOCIAL-FAGLIGE ELEV FÆLLESSKABER OG INVESTERINGER – MULIGHEDER FOR INKLUSION</b>	<b>239</b>
<b>MULIGHEDER FOR 'FORBEDRING' OG MOBILITET</b>	<b>241</b>
<b>KRITISKE REFLEKSION OVER DET VALGTE PERSPEKTIV – OG DET JEG IKKE HAR BLIK FOR.</b>	<b>242</b>
<b>OPMÆRKSOMHEDER TIL PRAKSISFELTET OG VIDERE FORSKNINGSPERSPEKTIVER</b>	<b>245</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>246</b>
<b>RESUMÉ</b>	<b>257</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>262</b>
<b>BILAG A: OBSERVATIONSGUIDE</b>	<b>267</b>
<b>BILAG B: INTERVIEWGUIDE</b>	<b>269</b>

## Forord

Denne afhandling er produktet af godt tre års hårdt, men også utroligt lærerigt og inspirerende, arbejde. Det har været et kæmpe privilegium at få mulighed for at arbejde videre med og fordybe mig i forskning omkring en højaktuel uddannelses- og samfundsmæssig problemstilling omkring gymnasieelevers muligheder og betingelser for at finde sig til rette i gymnasiet, og hvordan dette er knyttet til relationen mellem social klasse og uddannelse. Særligt har jeg nydt de mange sammenhænge, hvor jeg som ph.d.stipendiat har haft mulighed for at diskutere mit empiriske materiale, mine teoretiske og analytiske perspektiver, metoder og analyser med andre, gode kolleger, forskere og praktikkere. I mødet med gymnasiefeltet ved mine mange oplæg om afhandlingens foreløbige analyser, nationale som internationale ph.d.kurser, internationale konferencer og diskussioner med gode kolleger (og venner) etc. Det er disse øjeblikke, der bærer 'meningen' med det hårde slid, der ligger bag afhandlingen. Dette, og muligheden for at gøre en forskel for de mange elever, der håbefuldt påbegynder en gymnasial uddannelse, men som undervejs i forløbet må kæmpe hårdt for at bevare troen på, at også de er legitime deltagere i feltet, hvis indsatser og investeringer tillægges værdi og anerkendelse.

Selvom arbejdet med en ph.d.afhandling ofte opleves ensomt, er jeg også opmærksom på, at jeg har haft mange mennesker omkring mig, hvis støtte og opbakning, jeg ikke har kunnet gennemføre afhandlingen uden. Jeg vil gerne benytte lejligheden til at takke disse mennesker:

Først og fremmest tak til de skoler, lærere og klasser, som har ladet mig komme tæt på deres hverdag og praksisser i gymnasiet. Og særligt tak til de elever, som har ladet mig få indblik i deres tanker om egne og andres elevpraksisser, og deres kampe for at finde sig til rette i gymnasiet. Uden dem ville jeg ikke kunnet skrive denne afhandling.

Tak til Gymnasieskolernes Lærereforening (GL) for at have støttet og finansieret arbejdet med denne afhandling. Særligt tak til Lars Prestien og Kurt Koudahl som hele vejen gennem processen har vist interesse for og tillid til mit arbejde. Fra udarbejdelsen af projektets design og ansøgning af midler til justeringer af designet, diskussioner af de foreløbige resultater og til den afsluttende fase med afrapportering og færdiggørelse af afhandlingen. Uden jeres bidrag ville denne afhandling ikke have været mulig. Ligeledes tak til Videnscenter for Fastholdelse og Frafald (VOFF) for støtte til projektet. Tak til Lars Ulriksen, som kickstartede min forskningskarriere som forskningsassistent på projektet om Social arv og gymnasiet tilbage i januar 2006. Tak for den tillid, opbakning og

opmuntring du viste til mit arbejde. Jeg lærte utroligt meget i de år vi arbejdede sammen. Erfaringer som danner grundlag for mit arbejde, og for denne afhandling.

Tak til mine to vejledere, Camilla Hutters og Bolette Moldenhawer, for jeres værdifulde og skarpe kommentarer. Tak til Camilla for at presse mig til at tage beslutninger, skabe struktur og gøre det klart hvor jeg bevægede mig hen med afhandlingen. Og tak til Bolette som med sine evigt skarpe læsninger af mine analyser og skæringer af materialet gav mig en tro på, at jeg havde fat i noget, der var interessant for feltet og værd at bygge videre på. Uden dette ville det ikke have været muligt for mig at fastholde det relationelle perspektiv og bringe nye analytiske perspektiver på relationen mellem social klasse, klasserumskultur og elevernes positioneringsmuligheder i gymnasiet. Tak til Søren Fahnøe Jørgensen for kompetent korrekturlæsning og opmuntrende kommentarer i slutfasen.

Tak til mine gode kolleger på Center for Ungdomsforskning for spændende og konstruktive diskussioner. Særligt tak til Mette Pless og Mette Lykke Nielsen, gode kolleger og veninder, for jeres faglige og mentale støtte, læsninger og indsigtsfulde kommentarer. Tak for at I bevarede troen på at jeg kunne gøre afhandlingen færdig, også da jeg selv begyndte at miste troen. Jeres støtte har været uvurderlig. Jeg sætter stor pris på vores samarbejde og glæder mig til meget mere af det.

Ligeledes tak til mine gode ph.d.kolleger og veninder Nanne Clemensen, Anne Mette Nielsen og Eva Bertelsen for faglige diskussioner, skærpelse af analytiske pointer og ikke mindst deling af såvel beruselse som frustrationerne i ph.d.arbejdet. Særligt tak til Henriette Tolstrup Holmegaard som jeg har kunnet dele alt med.

Tak til min skønne familie som har accepteret en lang periode, hvor mit arbejde har fået lov til at fylde alt for meget i vores liv. Kæreste Carsten og Sebastian, uden jeres støtte og forståelse for projektet ville dette aldrig have kunnet lade sig gøre. Tak for jeres tålmodighed, og tak for at I indimellem også gjorde det klart for mig, hvad der er det vigtigste i mit liv. Tak til mine forældre og svigerforældre, familie og gode venner, der hver især har bidraget med støtte, opmuntring og forståelse for mit fravær i perioder, hvor jeg har haft brug for det. Jeg glæder mig til igen at være nærværende i jeres liv, og tilbringe en masse skønne stunder sammen.

Susanne Murning, marts 2013

## Kapitel 1: Indledning

*"Den allerførste dag i skolen satte jeg mig helt bagved, jeg kendte ikke så mange, jeg kendte én, og så vidste jeg, hvem nogen var. Men bevidst satte jeg mig dernede, fordi jeg er sådan én, der ser folk an, i og med at jeg ikke lader så mange komme tæt på, så ser jeg folk an, hvordan de opfører sig, hvordan de reagerer på forskellige ting og sådan noget. Så jeg er enormt passiv. Også i timerne til at starte med, da sagde jeg heller ikke noget. Ikke fordi jeg ikke tror på mig selv, men det er det der med, at man skal lige fornemme niveauet, så man sidder lige og slapper af på en eller anden måde og tænker over, hvad er en strategi for den her uddannelse" (Hhx Sj, David)*

Denne afhandling handler om social differentiering i gymnasiet, om hvordan relationen mellem social klasse og uddannelse viser sig som kulturelle praksisser i en konkret uddannelsessammenhæng. Den handler om elevernes arbejde med at finde sig til rette i og positionere sig som legitim deltager i en gymnasieklasse, i spændet mellem social baggrund, klasserums-kultur og elevpraksisser. Afhandlingens grundlag er etnografiske observationer og interviews af elever i fem gymnasiale klasser i begyndelsen af gymnasiet. Et centralt fokus i afhandlingen er på gymnasiekulturen, som den giver sig til udtryk i konkrete gymnasieklasser, og hvilken betydning dette har for elevernes måder at 'gøre elev på'; deres deltagelses-, positionerings- og kategoriseringspraksisser og begrundelser herfor. Hvad vil det sige at starte i gymnasiet, hvordan bliver man gymnasieelev, hvilke positioneringsmuligheder stilles til rådighed for de forskellige elever, og hvordan er dette knyttet til social klasse som differentieringskategori og gymnasiekulturen, som den giver sig til udtryk i det konkrete klasserum.

### Problemstilling og motivation for afhandlingens fokus

De gymnasiale uddannelser har udviklet sig til at være en ungdomsuddannelse for den primære del af en ungdomsårgang. I dag vælger cirka 70 procent af en ungdomsårgang at starte på én af de fire gymnasiale uddannelser; stx (det almene gymnasium), hf (højere forberedelseseksamen), hhx (handelsgymnasium) eller htx (teknisk gymnasium). Procentdelen er med andre ord (igen) steget de seneste år, hvilket har medført en del debat om og øget fokus på elevgruppens bredde i relation til elevernes sociale baggrunde. Dette har ført til øget opmærksomhed på relationen mellem social baggrund og uddannelse. Flere skoler oplever vanskeligheder med at inkludere alle elever, og her er fokus særligt på de såkaldt 'nye elever'. Der bliver talt om 'gymnasiefremmede elever', 'frafalds-



truede elever' og lignende kategoriseringer (Simonsen & Murning, 2009; Ulriksen, Murning, & Ebbensgaard, 2009). Skolerne har med gymnasireformen(erne) fra 2005 og skolernes overgang til selveje tilmed en øget interesse i at tiltrække flest muligt elever til den enkelte skole, og at sikre at flest mulige af disse elever gennemfører uddannelsen, da skolens økonomi afhænger heraf. Gymnasieskolerne er hermed ikke alene en ungdomsuddannelse, men også en 'forretning' som må gøre sig gældende på uddannelsesmarkedets vilkår (Bøje, Hjort, Larsen, & Raae, 2007; Pedersen, 2011).

I et historisk perspektiv har gymnasiet udviklet sig fra at være en ungdomsuddannelse for de få til at være en ungdomsuddannelse for de mange. Udviklingen var særligt markant ved den store uddannelseseksplosion i slutningen af 60'erne og op igennem 70'erne. I 1955 bestod tilgangen til de almene gymnasium alene af 6,1 procent af en ungdomsårgang, og der var i 1954 kun 70 gymnasier fordelt rundt om i landet. Der blev i 60'erne og 70'erne etableret nye gymnasier rundt om i landet. Intentionen var at øge adgangen til gymnasiet ved bl.a. at skabe en langt bedre geografisk dækning. I 1967 var der således 92 gymnasier, og i 1980'erne var tallet oppe på 150 gymnasieskoler. (Undervisningsministeriet, 1998: 10). Elevbestanden voksede fra 9.442 i 1955 til 106.420 i 1996 (samlet for alle de gymnasiale uddannelser) (Undervisningsministeriet, 2001). Tallet faldt en smule i slutningen af 90'erne, men er i dag nu steget til i 2011 at være på 141.850 elever (Databanken, 2011a) fordelt på de cirka 150 gymnasieskoler (som fortsat er omfanget af skoler, inkl. de private gymnasier) (Ministeriet, 2011). Med udvidelsen af gymnasiet blev der åbnet op for en bredere rekruttering, men de unges valg og gennemførelse af uddannelse hænger fortsat sammen med forældrenes højeste uddannelse. Eksempelvis udgjorde arbejderbørn i 1960 otte procent af studenterne og i 1976 16 procent (Hansen, 1997). I slutningen af 90'erne kom 9 procent af studenterne fra familier, hvor forældrenes højeste uddannelse var grundskolen, godt en tredjedel fra familier hvor forældrenes højeste uddannelse var en erhvervsuddannelse, og omkring halvdelen fra familier hvor forældrene højeste uddannelse var en videregående uddannelse. (Undervisningsministeriet, 1998: 28). I 2005 var tallet stort set det samme; lige over 40 procent af gymnasieelevernes forældre har grundskole eller en erhvervsuddannelse som højeste uddannelse, mens halvdelen har forældre med kort videregående uddannelse eller højere (Ulriksen, Murning og Ebbensgaard 2009). Fordelen mellem de fire gymnasieformer er imidlertid noget skæv. 'Den nye gruppe elever' vælger særligt en af de tre 'nyere' gymnasieformer; hf, htx eller hhx, hvor den traditionelle gruppe, det vil sige unge af forældre med en videregående uddannelse, primært vælger stx. Særligt gælder sidstnævnte for unge med forældre med lang videregående uddannelse; på stx har 21,5 procent af eleverne forældre med lang videregående uddannelse, hvor dette kun gælder for mellem 5,2 og 8,7 af eleverne på de

tre øvrige gymnasiale uddannelser (hhx: 5,2, hf: 7,2 og htx:8,7) (Ulriksen et al., 2009: 30)

Gymnasieskolernes ekspansion har ikke desto mindre fået betydning for sammensætningen af elevgruppen på de gymnasiale uddannelser. Elevernes kulturelle og sociale baggrund bliver stadig mere sammensat, når vi kigger på gymnasiet generelt. Undervisningen skal nu kunne ramme og inkludere elever med en mere differentieret baggrund mht. viden, erfaringer, kultur og sprog i forhold til gymnasieskolen. Som vi vil se senere i afhandlingen, er der imidlertid stor forskel på skolerne, ikke alene mellem de fire gymnasieformer, men også skolerne imellem inden for hver skoleform. Gymnasiernes store udfordring i dag er at inkludere den brede elevgruppe.

At være gymnasieelev fra et gymnasiefremmed miljø er ikke nødvendigvis det samme som at være frafaldstruet på uddannelsen, eller for den sags skyld, at være mindre 'gymnasieegnet'. Men undersøgelser viser, at der er større sandsynlighed for, at børn af kortuddannede falder fra den gymnasiale uddannelse (Råd, 2003: 179 og tabel II.17), at de elever, hvis forældre har en mellemlang eller lang videregående uddannelse i gennemsnit får et bedre eksamensresultat end de øvrige elever (Gallup, (u.å.); Klausen, 2007; Wiese, 2004), og at elever fra såkaldt gymnasiefremmede miljøer har vanskeligheder med at blive inkluderet i gymnasiekulturen (Ulriksen et al., 2009). Dertil viser statistiske opgørelser en ulighed i intergenerationelle uddannelseschancer mellem unge fra de sociale klasser i det danske samfund (Benjaminsen, 2006; Jæger, Ploug, & Munk, 2003; Munk, 2011a, 2011b). Den sociale ulighed i adgangen *til* gymnasiet har ændret sig med uddannelsesekspansionen, men meget tyder på at der samtidigt er opstået en øget grad af ulighed *i* uddannelsen. Dette har betydning for den reelle chancelighed (jv. Kapitel 2). Behovet for at medtænke elevernes sociale baggrund i analysen af de unges muligheder for at gennemføre en gymnasial uddannelse med et godt fagligt og personligt udbytte er dermed fortsat aktuelt. Blikket må i dag ikke alene rettes mod de unges adgang til, og valg af, uddannelse, men ligeledes mod den interne differentiering på uddannelserne for at forstå uddannelsernes rolle i produktionen og reproduktionen af de sociale positioner i samfundet. En gennemgående diskussion i gymnasiefeltet er, om gymnasierne skal rumme så stor en andel af en ungdomsårgang i dag. Dette er en ikke diskussion, jeg vil bevæge mig ind på i denne afhandling. Det der interesserer mig, er hvilke betingelser og muligheder gymnasiet stiller til rådighed for de forskellige elevgrupper, og hvad gymnasiet (gymnasiekulturen) gør ved elevernes forståelse af sig selv og hinanden, og deres relation til uddannelse.

En central tese bag afhandlingens problemstilling er, at det sociale skaber mennesker, og at elevernes positioner i gymnasiet med dette også er socialt skabte. Positionerne har afgørende

betydninger for elevernes muligheder for deltagelse, læring og udbytte i gymnasiet. At elevernes position i klasse-rummet har en betydning for deres positioneringsmuligheder i gymnasiet, idet dette er tæt knyttet til elevernes muligheder for deltagelse og inkludering i fællesskabet/erne i en gymnasieklasse. At elever fra gymnasiefremmede miljøer tendentielt indtager og tildeles 'særlige' sociale og faglige positioner i klassen, og har vanskeligt ved at ændre disse. Der foregår lang mere læring i gymnasiet end den faglige læring. En opmærksomhed på betingelserne for elevernes arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet; den sociale differentiering i gymnasiet, og hvordan dette viser sig som forskellige betingelser for elevernes praksisser vil kunne bidrage til en bedre integrering af eleverne.

Der findes en del forskning, som går tæt på uddannelsens interne sociale differentiering ved at analysere betydningen af samspillet mellem de logikker, normer og værdier, eleverne bærer med sig fra deres hjemmekultur og skolens logikker, normer og værdier (Frykman, 1998/2005; Kryger, 1988; A. M. Nielsen, Fink-Jensen, & Ringsmose, 2005; Willis, 1977). Men alle disse har fokus på grundskolen. Andre har beskæftiget sig med universitetsuddannelserne (Bourdieu, 1988/1984; Thomsen, 2008; Trondman, 1993). Men når det gælder kvalitative undersøgelser af social differentiering og mobilitet i den danske gymnasieskole er forskningen sparsom. Mønsterbryderprojektet (Elsborg, Jensen, & Seeberg, 2005) og projektet med de gymnasiefremmede elevers møde med de gymnasiale uddannelser (Ulriksen et al., 2009) er blandt de få danske studier på feltet. Tyngden i dansk gymnasieforskning er (fag)didaktisk eller baseret på forsøg i praksisfeltet (Bertelsen & Murning, in prep).

Afhandlingen bygger videre på en undersøgelse af de såkaldte gymnasiefremmede elevers møde med gymnasiet<sup>1</sup>. Formålet med det tidligere forskningsprojekt var at få indblik i de vanskeligheder, som elever, hvis forældre ikke har gået i gymnasiet, oplever i gymnasiet. På baggrund af interview med 135 elever fra 16 forskellige gymnasieskoler (alle fire gymnasieformer) rundt omkring i landet giver projektet indblik i, hvordan gymnasiehverdagen opleves af eleverne: undervisningen, lektierne, fagene, lærerne, det sociale liv etc. Med denne afhandling søger jeg at få greb om gymnasiekulturen, og herunder særligt de inklusions- og eksklusionsmekanismer der hersker i gymnasiet, for dermed at få indblik i hvordan gymnasiet og dets aktører er med til at producere og reproducere forskellige elevpositioner.

---

<sup>1</sup> Se Ulriksen, Murning og Ebbensgaard (2009): Når gymnasiet er en fremmed verden. Erfaringer – social baggrund – fagligt udbytte. Samfundslitteratur.

Afhandlingens centrale fokus er på klasserumskulturen som ramme for de forskellige elevpositioner og -positioneringer i gymnasiet, og som betingelse for elevernes deltagelse, investering og læring i gymnasiet. Klasserumskulturen kan betragtes som en lokal udgave af gymnasiekulturen og feltets herskende forståelse af viden, læring og deltagelse. Intentionen med afhandlingen er at bryde med en individualiserende forståelse af elevernes vanskeligheder med at blive integreret i gymnasiekulturen og vende blikket mod de sociale strukturer som betingelse for elevernes inkludering i gymnasiet, uden dog at gå i den anden grøft og tillægge strukturerne så stor betydning, at eleverne fratages muligheder for handling. Afhandlingens forskningsspørgsmål lyder som følgende:

*”Hvilke sammenhænge er der mellem gymnasieelevernes sociale baggrund og deres positioneringsmuligheder i gymnasiet? Hvilke betydninger har klasserumskulturen for elevernes muligheder for deltagelse, positionering og inkludering i gymnasiet?”*

Gennem analyser af sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund, undervisningens kulturelle praksis, de sociale positioner og positioneringer, og de eksisterende in- og eksklusionsmekanismer i feltet søger jeg viden om, hvordan gymnasiekulturen giver sig til udtryk i klasserummet, og hvordan dette er med til at skabe forskellige muligheder og betingelser for elevernes positionering i gymnasiet. Mit fokus er på de relationelle strukturer i feltet, elevernes positioner og positioneringer af sig selv og hinanden, og de muligheder og begrænsninger for deltagelse, investering og inkludering, der bliver stillet til rådighed for de forskellige elevgrupper. I efterfølgende kapitel uddyber jeg mit perspektiv på social differentiering i gymnasiet som et centralt fokus i afhandlingen. Det er med den relationelle tænkning som et gennemgående perspektiv og social differentiering som et kulturelt fænomen, jeg søger svar på, hvordan gymnasiekulturen producerer og reproducerer forskelle og fællesskaber, som har betydning for elevernes muligheder for at finde sig til rette i gymnasiet. Ambitionen er at skabe viden om, hvad der betinger et læringsmiljø, eller en klasserumskultur, der virker støttende, anerkendende og inkluderende for eleverne, og herunder særligt de elever for hvem gymnasiet ikke altid har været et naturligt valg; de såkaldt gymnasiefremmede elever.

Afhandlingens empiriske grundlag er etnografiske observationer og interviews af i alt 46 elever på fem gymnasieskoler; 3 stx-skoler (almene gymnasium) og 2 hhx-skoler (handelsgymnasiet) i starten af gymnasiet. Fokus for empiriproduktionen har været det levede gymnasieliv i klasserummet, det vil sige skolens og elevernes kulturelle praksisser i relation til undervisningen, relationen mellem klasserummets aktører, elever og lærere, elevernes deltagelse i undervisningen og elevernes fortællinger om at begrundelser for deres deltagelse i undervisningen, om deres konkrete gymnasieklasse,

forskelle og fællesskaber, kategorisering af eleverne selv og hinanden, om klassen og elevernes relation til lærerne, fagene, sig selv og de andre gymnasieelever (jf. Kapitel 4). Det er igennem disse praksisser, at eleverne positionerer sig selv og hinanden i en særlig uddannelseskontekst. Observationerne og interviewene giver hermed ikke alene indblik i elevernes praksisser, logikker og værdier, men også et indblik i, hvordan gymnasiekulturen giver sig til udtryk i den konkrete gymnasieklasse som eleverne søger at finde sig til rette i. Samt dennes betydning for elevernes arbejde med at skabe mening i deres deltagelse, investering og positionering i gymnasiet.

Mine analyser kan deles op i tre gensidigt afhængige analytiske blikke på klasserumskulturen og elevernes muligheder og betingelser for inklusion i denne. (1) Det første blik vendes mod den kulturelle praksis i gymnasiet og de *institutionelle logikker*, som de kommer til udtryk i undervisningen og frikvartererne, hos lærerne i deres ageren overfor eleverne, og hos eleverne i deres *positionering* af sig selv og hinanden. (2) Det andet blik vendes mod de sociale (og faglige) *relationer* mellem eleverne (og mellem lærere og elever), hvordan dannes disse relationer, hvad henholdsvis binder eleverne sammen og støder dem fra hinanden, og hvilken betydning har det for elevernes *positioneringsmuligheder* i klaserummet og i gymnasiet? (3) Det tredje analytiske blik er på sammenhængen mellem elevernes *sociale baggrund* og klasserumskulturens sociale og kulturelle praksis, de sociale positioner og positioneringer, og de eksisterende *in- og eksklusionsmekanismer* i feltet.

Alle tre analytiske blikke er stærkt forankret i gymnasiets popularitet i dag og dets udvikling fra en uddannelsesinstitution for de få til en ungdomsuddannelse for de mange: Hvilke dominerende logikker i gymnasiet i dag udfordrer 'de nye elever' med deres adgang til gymnasiet? Hvordan giver de konkurrerende logikker sig til udtryk i undervisningen hos lærerne og eleverne? Hvilke positioner er tilgængelige, og hvad betinger de forskellige elevers positioneringsmuligheder i gymnasiet? Hvilken betydning har elevernes sociale relationer i det institutionelt organiserede fællesskab, vi kalder en gymnasieklasse? Hvilken betydning har elevernes sociale baggrund for elevernes positioneringer i gymnasiet? Med disse spørgsmål søger jeg viden om gymnasiekulturen differentierer og skaber forskellige betingelser for elevernes deltagelse (og læring) i gymnasiet. En viden som kan bidrage til udviklingen af skolernes og lærernes arbejde med at blive bedre til at inkludere den brede elevgruppe som i dag befolker de gymnasiale uddannelser.

## Afhandlingens struktur - læsevejledning

I kapitel 1: **Indledning**, introducerer jeg ganske kort til afhandlingens problemfelt og forskningsspørgsmål. Jeg giver her en kort beskrivelse af afhandlingens struktur og de forskellige kapitlers bidrag til at svare på forskningsspørgsmålene – en læsevejledning til afhandlingens mange kapitler.

I kapitel 2: **At forske i social differentiering og uddannelse**, giver jeg en oversigt over forskningen i social differentiering, uddannelse og mobilitet i en dansk sammenhæng. Denne gennemgang fungerer som afsæt for denne afhandlings perspektiv på social differentiering og social klasse, og placering i feltet, med stærkt inspiration fra nyere britiske klasseforskere særligt repræsenteret af Reay, Skeggs og Savage. Jeg giver en indføring i perspektivet, og forklarer hvordan jeg bringer det i spil i mine analyser. Dette er tæt knyttet til afhandlingens teoretiske og analytiske perspektiv.

I kapitel 3: **At tænke relationelt – klasserumskultur, praksis og positionering**, præsenterer jeg afhandlingens teoretiske og analytiske perspektiv, og de analytiske begreber, der bringes i anvendelse i analysen. Kapitlet rummer to foki: At introducere læseren for afhandlingens relationelle perspektiv med inspiration fra Bourdieu, og at forklare mit blik på klasserumskultur, kulturelle praksisser og positioneringer, tre centrale begreber for afhandlingens problemfelt og forskningsspørgsmål.

I kapitel 4: **Forskningsdesign, metodeovervejelser og fremgangsmåde**, argumenterer jeg for mit valg af etnografiske metoder, observation og interview, til afhandlingens empiriproduktion. Jeg begrundet mit valg af gymnasieskoler, -klasser og -elever samt de udvalgte tidspunkt for empiriproduktionen; i starten af 1.g. Jeg forklarer min fremgangsmåde for udførelse af observationer og interviews og relationen mellem disse. Endelig giver jeg en beskrivelse af min bearbejdning af det empiriske materiale og de analytiske skæringer som grundlag og struktur for de analytiske kapitler.

I kapitel 5: **De udvalgte gymnasieskoler og -klasser**, tegner jeg et billede af skolernes positioner i gymnasiefeltet ud fra tre kriterier; karaktergennemsnit, gennemførsel og overgang til videregående uddannelse samt forhold af betydning herfor; skolernes elevrekruttering, lokalområdets uddannelsesniveau, ungdomsuddannelser i området, skolernes historie mm. Jeg beskriver skolernes organisatoriske og pædagogiske udtryk, formuleringer om mål, værdier og selvforståelse.

I kapitel 6: **Valg, motivation og investeringer**, zoomer jeg ind på elevernes valg af uddannelse, motivation for og investering i uddannelse. Kapitlet er analyser af skolernes kampe om eleverne, og elevernes kampe om skolerne, hvordan eleverne argumenterer for deres valg af uddannelse i

spændet mellem 'nødvendighed' og 'interesse', egne og omgivelsernes forventninger hertil. Elevernes motivation udtrykkes endvidere gennem deres investering i skolen. Her zoomer jeg ind på faget matematik, der viser sig som markant socialt differentierende for elevernes relation til uddannelse og til videre fremtidsmuligheder.

Kapitel 7: **Klasserummet et organiseret rum af positioner**, er en analyse af, hvilke betydninger klasserummets indretning har for elevernes muligheder for at positionere sig i klassen. Den udbredte brug af klasserumsundervisning i starten af gymnasiet, og klasserummets fysiske indretning, herunder særligt bordopstillingen, viser sig at have såvel praktisk som symbolsk betydning for elevernes adgang til undervisningen, positioner i klassen og dannelsen af (arbejds-)fællesskaber.

I kapitel 8: **Deltagelsesstrategier og elevkategoriseringer**, er en analyse af hvordan særligt den mundtlige deltagelse i undervisningen fungerer som en differentierende elevpraksis, og symbol for en stor del af det, eleverne betragter som karakteristisk for gymnasiet; at tage ansvar for sin skole, at vise interesse for fagene, samt en faglig såvel som social selvtillid. Analysen sætter spot på, hvordan eleverne vurderer og kategoriserer sig selv og hinanden ud fra legitime deltagelsespraksisser i klasserummet, og herunder en 'visning' af sin indsats i skolen. Men adgangen til denne 'visning' er ikke lige fordelt. I dette kapitel er fokus særligt på elevernes skoleerfaringer og -relationer, samt deres adgang til 'forbedring' og en ændring af deltagelsespraksisser. Produktion eller reproduktion af deltagelsespraksisser i en skole- og uddannelseskontekst. Analysen tager desuden fat på elevernes brug og definition af kategorier som 'den gode elev', 'klog', 'doven' etc. og hvordan disse er knyttet til klasserumskulturen.

I kapitel 9: **Fællesskaber og (dis)identifikation**, zoomer jeg ind på elevernes fællesskabsdannelser; hvem de søger fællesskaber med og hvad der ligger til grund for dette. Det centrale fokus i dette kapitel er, hvad der har betydning for dannelsen af elevernes fællesskaber, og hvordan de søger identifikation og dis-identifikation i hinandens måder at gøre skole på. I analysen giver jeg også plads til de elever, der bliver kategoriseret som anderledes, og viser deres investeringer for at tilpasse sig klassens doxa og blive integreret i klassen.

I kapitel 10: **Sammenfatning og konklusion**, samler jeg op på afhandlingens hovedresultater og centrale konklusioner. Kapitlet afrundes med kritiske refleksioner og over det valgte perspektiv i afhandling, og det jeg ikke har blik for. Endelig sætter jeg ganske kort spot på opmærksomheder til praksisfeltet og videre forskningsperspektiver.

## Kapitel 2 - At forske i social differentiering og uddannelse

### Social differentiering, uddannelse og mobilitet - fra social arv til social klasse og position

Social differentiering og uddannelse rummer som forskningsfelt mange forskellige perspektiver, metoder og begreber. I dette kapitel vil jeg forklare, hvordan jeg i denne afhandling arbejder med begrebet social differentiering i relation til uddannelse. Mit fokus er, som nævnt i det indledende kapitel, alene på social klasse, og ikke på andre sociale differentieringskategorier som køn, etnicitet og seksualitet. Anledningen til dette valg forklarer jeg senere i kapitlet om afhandlingens metodologiske refleksivitet.

Et centralt fokus i dette kapitel er at forklare, hvordan jeg i denne afhandling forstår og definerer det omdiskuterede begreb 'social klasse' i relation til uddannelse. Efter en diskussion af, hvordan begrebet i en dansk kontekst særligt er knyttet til begrebet 'social arv', forklarer jeg, hvorfor jeg søger inspiration i en alternativ klasseforståelse. En klasseforståelse, der bygger på et relationelt og konfliktorienteret perspektiv med fokus på social (chance) ulighed og reproduktion (Bourdieu, 1980/2007, 1984/2010; 1994/1997 m.fl.; Bourdieu & Passeron, 1977/2006). Dette i kombination med nyere britiske klasseteorier med fokus på hvordan social klasse fungerer som en social differentieringskategori, der viser sig som praksisser tæt knyttet til værditilskrivning og kategorisering, positionering, identitetskonstruktion, følelsesstrukturer m.m. i kulturelle kontekster som eksempelvis en uddannelseskontekst (Crompton & Scott, 2005 m.fl.; Devine, Savage, Scott, & Crompton, 2005; Reay, 2005, 2010; Reay, David, & Ball, 2005; Savage, 2000; Skeggs, 1997).

Kapitlets disposition er bygget op omkring et kort oprids af, hvordan forskningen i relationen mellem social klasse og uddannelse i en dansk sammenhæng de seneste årtier har været tæt knyttet til begrebet 'social arv'. Efter en diskussion af begrebet, og dets dominerende position, i såvel forskningen som i praksis forlader jeg begrebet med den påstand, at begrebet tenderer til at individualisere strukturelle problemer i relation til sammenhængen mellem social klasse og uddannelse. I mit ærinde med at bryde med individualiseringen af strukturelle problemer søger jeg inspiration i den nyere britiske klasseforskning, som netop har fokus på sociale klasse som en samfundsstruktur. Perspektivet betragter den tendentielle individualisering af klasseforskelle som et centralt element i reproduktionen af selv samme. Ligeledes er et blik på de symbolske kategoriseringer af os selv og hinanden central for forståelsen af de sociale klasser, og i relation til uddannelse hvordan uligheden reproduceres gennem denne individualisering af strukturelle



forskelle. Jeg giver en indføring i perspektivet, og forklarer kort hvordan jeg bringer dette i arbejde i mine analyser. Min definition af 'social klasse' er tæt forbundet til afhandlingens teoretiske og analytiske perspektiv, som jeg giver en uddybende forklaring af i det efterfølgende kapitel.

### *Social arv som begreb*

Klassespørgsmålet er traditionelt blevet diskuteret i tilknytning til uligheder i samfundet, og formuleret i en interesse i at udligne forskellene, snarere end det er blevet formuleret som forskelle der skulle anerkendes (Faber, Prieur, Rosenlund, & Skjøtt-Larsen, 2012: 11). Dette ulighedsorienterede blik på relationen mellem social klasse og uddannelse har i en dansk kontekst primært været centreret omkring brugen af begrebet 'social arv' snarere end social klasse og klasseforskelle. Med begrebet bevæger vi os fra strukturerne til individerne, idet betegnelsen primært anvendes til forklaring af fænomener i individernes nutid, som kan tilskrives forhold under deres opvækst (Hansen, 2003: 115). Dette har en historisk forklaring, som meget kort kan beskrives med henvisning til opbygningen og udbygningen af det danske velfærdssamfund og dets 'velfærdsprofessioner' (socialpædagoger, socialrådgivere og lærere). Samt den efterfølgende satsning på udbygning af uddannelsessystemet som led i et opgør med den registrerede sammenhæng mellem opvækst og livschancer (Ploug, 2007: 10). 'Social arv' som begreb stammer fra en svensk psykiater, Gustav Jonsson, som i 1967 lancerede begrebet som en samlende betegnelse for, at kriminalitet og social afvigelse 'arves' fra generation til generation (Ejrnæs, Gabrielsen, & Nørrung, 2004). Begrebet er hyppigt blevet brugt af socialarbejdere, pædagoger, lærere etc. som beskrivelse af den statistiske sandsynlighed for overførsel af sociale problemer mellem generationerne, samt som beskrivelse af miljøpåvirkninger i mere bred forstand. Dette er blevet understøttet af forskningen, der bl.a. definerer begrebet som "*... de påvirkninger på adfærd, viden, holdninger, livsværdier og handlekompetencer, der kan føres tilbage til opvækstfamilien og socialt og subkulturelt opvækst-miljø i bredere forstand.*" (Ploug, 2007: 15). Først det seneste årti har såvel begrebet som brugen af det, særligt i institutionelle sammenhænge, været udsat for kritik (se bl.a. Ejrnæs, 1999; Ejrnæs et al., 2004).

Et af kritikpunkterne har bl.a. gået på en brug af begrebet som en nærmest deterministisk forståelse af, hvordan børn og unge 'arver' deres forældres 'problemer'. Påstanden er, at forskere, praktikere og politikeres brug af begrebet har haft uheldige konsekvenser for forståelsen af de problemer, som de identificerer hos børn og unge med sociale problemer (se bl.a. Ejrnæs et al., 2004). Kritikerne anerkender, at børn og unge af forældre med sociale problemer har større sandsynlighed for også at

have sociale problemer end børn og unge af forældre uden sociale problemer. Men de påpeger samtidigt, at dette ikke er ensbetydende med, at flertallet af disse børn og unge 'overtager' deres forældres sociale problemer. Ejrnæs et al. påpeger endvidere, at der paradoksalt nok er tendens til, at begrebet hyppigst benyttes som henvisning til psykologiske mekanismer, og ikke til sociologiske henvisninger (Ejrnæs et al., 2004). Hertil er det interessant at bemærke, at begrebet næsten udelukkende benyttes i den skandinaviske diskussion om årsagerne til sociale problemer – og dette i relation til mange samfundsmæssige 'problemer'; kriminalitet, sundhed, uddannelse etc.

I brugen af begrebet i relation til uddannelse dækker det ofte over det, man i sociologien benævner som en 'strukturelt betinget chanceulighed' (Ejrnæs et al., 2004; Hansen, 2003). Social arv og uddannelse har været et fokus siden efterkrigstidens udbygning af uddannelsessystemet. En indsats der særligt i 60'erne og 70'erne primært var funderet i et politisk ønske om at demokratisere uddannelses-systemet, og at sikre flest mulig uddannelse og dermed skabe et samfund, hvor alle har en plads og en berettigelse. Intensionen var at skabe lighed gennem uddannelse samt sikre en bred repræsentation af befolkningen indenfor forskellige uddannelsesniveauer og erhverv (Murning, 2009: 198). Gymnasiets skulle ifølge den såkaldte 'Røde betænkning' (Undervisningsministeriet, 1959):

*"... tage vare på sin egen kulturarv og opfylde de moderne fagkrav; den skal leve op til sin forpligtelse i et demokratisk samfund og optage et stærkt voksende antal unge fra et stadigt bredere udsnit af befolkningen og trods denne uensartede sociale baggrund give dem følelsen af et fællesskab. Endelig skal den uden at svinge sin forpligtelse over for traditionen åbne de unges øjne for samtidens problemer og give dem forudsætninger for at forstå dem og bidrage til deres løsning."* (Undervisningsministeriet, 1959: 18)

Begreberne 'social arv' og 'social baggrund' er bl.a. med SFI's store generationsundersøgelse og den primære forsker bag undersøgelsen, Erik Jørgen Hansen, blevet støttet af begreber som chance(u)lighed og forskelle i sandsynligheder (Hansen, 1995, 1997, 2003). Begreberne fører fokus væk fra individerne og over på samspillet mellem individ og samfund, idet individernes muligheder for opnåelse af uddannelse og erhverv ikke alene forklares ud fra deres opvækstforhold, men også inddrager de samfundsmæssige betingelser for opnåelse af uddannelse og erhverv. Dette ses bl.a. gennem inddragelse af betydningen af udvidelsen af uddannelsessystemet, og hvad denne betyder for udviklingen af de forskellige sociale gruppers uddannelsesniveau. Den ekspansive udvidelse af uddannelsessystemet og den eksplosive tilgang til såvel de gymnasiale som de videregående

uddannelser viser sig imidlertid primært at have løftet uddannelsesniveaueet for stort set alle grupper, og er dermed ikke som forventet med til at udligne forskellene mellem børn og unges chancelighed i relation til opnåelse af uddannelse og erhverv (Benjaminsen, 2006; Hansen, 1995; Jæger et al., 2003).

Undersøgelser viser, at der i perioden for velfærdsstatens opbygning sker en reducering af chanceuligheden, men også at denne reducering særligt er at finde hos kvinderne. Benjaminsen viser gennem en re-analyse af levokårsundersøgelsen (for kohorter født fra 1906 til 1971), at faldet i chanceuligheden kun gælder for de første generationer, og at der er sket en opbremsning i faldet for de yngre kohorter (dvs. kohorter født mellem slutningen af 50'erne og starten af 70'erne). Dette ses særligt tydeligt for mændene (Benjaminsen, 2006). Dette viser, at selvom flere børn og unge af ufaglærte (og faglærte) får længere uddannelse, så udjævnes forskellene ikke, idet børn og unge (og her igen særligt kvinder) af veluddannede forældre også opnår mere uddannelse end tidligere generationer ( se også Benjaminsen, 2006; McIntosh & Munk, 2006; Munk, 2011b).

I relation til de gymnasiale uddannelser viser Benjaminsen, ikke alene at der har været et fald i uddannelses- og erhvervschancerne i forhold til den sociale baggrund, og at dette fald stagnerer i de yngre kohorter. Benjaminsen viser også, dels at en stor del af uddannelsesekspansionen bliver udfyldt af unge fra mere veluddannede hjem, som nu også får mere uddannelse end tidligere. Dels viser han, at den kraftige stigning i de erhvervsgymnasiale uddannelser særligt er kommet unge med faglærte forældre og forældre med korte og mellemlange videregående uddannelser til gode. Unge af ufaglærte forældre står fortsat for en stor andel af restgruppen, det vil sige unge der ikke opnår en kompetencegivende uddannelse. Ekspansionen i de erhvervsgymnasiale uddannelser har givet unge med faglærte forældre et forspring i forhold til unge af ufaglærte forældre i deres chance for at opnå en efterfølgende erhvervsuddannelse. Dette er med til at forklare, hvorfor restgruppeandelen er faldet blandt unge med faglærte forældre, men stagneret for unge af ufaglærte forældre. Samtidigt virker uddannelsen som springbræt til en videregående uddannelse (særligt for kvinder af ufaglærte). Men det er særligt børn af forældre med en lang videregående uddannelse, der opnår en gymnasial uddannelse, og denne gruppe bevarer forspringet sammenlignet med andre grupper i chancen for at opnå en lang videregående uddannelse (Benjaminsen, 2006). Uddannelsesekspansionen har med andre ord bidraget til en øget konkurrence om mere uddannelse, men for de yngre generationer (født efter slutningen af 50'erne) ikke bidraget nævneværdigt til en udligning af chanceulighederne (Munk, 2003, 2011b). Andre undersøgelser viser, at

chanceuligheden er faldet mellem 1990 og 2005, men at denne er stagneret igen, og at vi nu ligger på samme niveau som i 1990 (Juul & Baadsgaard, 2011; Jæger et al., 2003).

Hansen argumenterer for, at vi i højere grad bør benytte begreberne chanceulighed og livschancer frem for social arv, hvilket Ejrnæs tilslutter sig. For som Hansen skriver:

*”Det ville være et fremskridt, om vi i analyser af social reproduktion anvendte begrebet ’livschancer’, idet betegnelsen begrænsede livschancer i højere grad end betegnelsen social arv leder analysen væk fra fokusering på individet og frem til fokusering på samspillet mellem individ og system. (...) Det angiver de samlede muligheder for og begrænsninger i livsudfoldelse, som den enkelte typisk kan forvente i sit livsforløb. Det er her vigtigt at betone, at livschancer ikke er et kendetegn hos den enkelte, men en karakteristik af de forskellige positioner i samfundsstrukturen. De specifikke kombinationer af såvel materielle som kulturelle fordele og ulemper, der på et bestemt tidspunkt i et konkret samfund er knyttet til de forskellige placeringer i samfundsstrukturen, skaber forskellene i livschancer.”* (Hansen, 2003: 119)

Chancelighed og livschancer er sociologiske begreber, der er forankret i Max Webers teori-dannelser. Begreberne bringer fokus på den sociale ulighed i leveforhold gennem livsløbet mellem de forskellige grupper af sociale klasse, statuslag og uddannelseskategorier. Det handler med andre ord om grupper af individers valgmuligheder i livsforløbet (Hansen, 2003). Individernes muligheder er knyttet til deres placering, eller sociale position, i samfundet (jf. Kapitel 3).

### *Social arv og ligeværdsideologi*

Udvidelsen af uddannelsessystemet blev bl.a. i ambitionen om lige adgang til uddannelse betragtet som en demokratisering af uddannelsessystemet. Men som ovenstående citat fra undervisningsministeriet i 1959 illustrerer handlede det ikke alene om adgang. Det handlede også om lighed i opnåelsen af en følelse af fællesskab trods uensartede sociale baggrunde. Uddannelse blev betragtet som et gode og en rettighed for alle og blev senere formuleret som ’et integreret bidrag til det hele liv’. Uddannelse skulle medvirke til at gøre den enkelte til en bedre deltager i de fire liv; familielivet, fritidslivet, arbejdslivet og samfundslivet (Murning, 2009: 199; Rasmussen, 2002; Undervisningsministeriet, 1978). Social arv blev i slutningen af 60’erne diskuteret som et uddannelsespolitisk problem i en velfærdsstat, og det var en mærkesag, at alle samfundets grupper skulle have adgang til uddannelse. Dette fortsatte med aftagende virkning op i 70’erne, og i 80’erne

var det stort set ude af de uddannelsespolitiske diskussioner igen. Uddannelse var ikke længere et spørgsmål om lighed, men et spørgsmål om kvalitet. I 90'erne blev lighed så småt bragt på banen igen, men det var fortsat uddannelsernes kvalitet, der dominerede. Det kan med dette diskuteres i hvor høj grad social inklusion og lighed egentlig synes at have været et perspektiv i den danske uddannelsespolitik (Rasmussen, 2002).

Forskere i etnicitet og uddannelse argumenterer for, at vi i Norden har en tendens til at betragte lighed ud fra en ensheds-ideologi og en forestilling om et homogent samfund. Perspektivet fører til en relativ snæver norm for kulturel inklusion og afvigelse (Moldenhawer, 2007), og en ligeværdsideologi (Gullestad, 2001), der forsøger at eliminere forskelle, og med dette træder forskellene ofte frem på en mere subtil og mindre anerkendende måde. Faber et al (2012) beskriver ligeledes denne tætte relation mellem lighed og ligeværd som forklaring på, hvorfor stort set alle deres informanter, uanset objektiv position, har vanskeligt ved at tale om forskelle, og at nogle er mere privilegerede end andre. Moldenhawer et al argumenterer for, at der gennem inddragelse af medborgerskab og demokrati åbnes op for en lighedsideologi, som rummer en legitimering af forskellighed, diversitet og mangfoldighed i relation til interesselikvideringer, identitetskonstruktioner og positioneringer (Moldenhawer et al, 2006: 12).

Det er en kritik, der er relevant, når det handler om rekrutteringen til gymnasiet, som i dag favner elever med meget forskellige sociale baggrunde. Spørgsmålet er, om der i gymnasiet i dag er tale om en lighedsideologi, der søger at eliminere forskelle, og med dette lader forskellene træde frem på en mere subtil og mindre anerkendende måde. Eller om der er tale om en lighedsideologi, der rummer legitimering af forskellighed, diversitet og mangfoldighed? Måske rummer elevernes vilje og lyst til uddannelse en større mangfoldighed end den, der bliver givet plads til i gymnasiet. Det er min påstand, at en legitimering af disse forskelligheder vil give anledning til, at flere elever bevarer og udvikler de interesser, de bragte med sig ind i uddannelsen, og videreudvikler den i forberedelsen til en vej videre i uddannelsessystemet. Frem for at de mister viljen og lysten til mere uddannelse ( se også Ebbensgaard & Murning, 2011; Ulriksen et al., 2009).

Siden 1980'erne har det politiske arbejde været præget af et fokus på pligt til uddannelse som led i at dygtiggøre sig på et arbejdsmarked, der kræver mere uddannelse og videnskompetence (Murning, 2009; Pedersen, 2011: 169ff). Uddannelsesdiskursen har med andre bevæget sig fra retten til et gode til pligten til at erhverve en kulturel ressource (Rasmussen, 2002). Hvilket også kan betegnes som en noget anden lighedsforståelse. Som nævnt ovenfor har flere undersøgelser vist, at der fortsat

er store forskelle i unges valg og gennemførelse af uddannelse og at disse forskelle fortsat er knyttet til de unges sociale baggrund. Der er tale om kvantitative undersøgelser af sammenhængen mellem forældrenes uddannelsesbaggrunde og erhverv og elevernes bevægelser i uddannelsesfeltet: valg af uddannelse og gennemførelse (Benjaminsen, 2006; Jensen, Mogensen, & Holm, 1997; Jæger et al., 2003; Munk, 2003 m.fl. ). I de nævnte undersøgelser er der tale om *sandsynligheder* og *risikofaktorer* for valg og gennemførelse af uddannelse (såvel horisontalt og vertikalt). Men disse sandsynligheder bliver ofte læst (og til tider præsenteret) som individuelle forhold, egenskaber og interesser hos de unge frem for sociale, politiske og pædagogiske problematikker (Ejrnæs, 1999, 2008; Hansen, 1997; Harrits, 2008).

Der er dog også undersøgelser, der kombinerer kvantitative med kvalitative studier (Faber et al., 2012; Hansen, 1995; Thomsen, 2008). Ungdomsforløbsundersøgelsen (eller generationsundersøgelsen) (Hansen, 1995), er en af de mest gennemgribende danske undersøgelser, hvor kvantitative metoder blev kombineret med kvalitative metoder. Undersøgelsen er en prospektiv longitudinel interviewundersøgelse af et repræsentativt udvalg af en generation af danskere, godt 3.000 skoleelever, der gik i grundskolens 7. klasse i maj 1968. Med prospektiv menes, at de blev interviewet om deres situation på interviewtidspunktet (i modsætning til retro-spektive undersøgelser, hvor de interviewede spørges til tidligere begivenheder). De blev interviewet gentagne gange, indtil de i 1992 var 38 år gamle (Hansen, 1995, 2003). Jæger og Holm har endvidere foretaget en analyse af uddannelsesvalg blandt respondenternes børn (Jæger & Holm, 2004).

Forskningsspørgsmålene adskiller sig ligeledes ved brugen af kvantitative og kvalitative undersøgelser. De kvantitative metoder søger primært at registrere eksisterende forskelle mellem klasserne, eller udligningen af disse, mens de kvalitative metoder primært søger at forklare disse forskelle. Fokus for de kvalitative undersøgelser i den danske forskning af sammenhængen mellem social baggrund og uddannelse rummer ligeledes forskellige formål fra evaluering af udvalgte skolars arbejde med inklusion af 'socialt udsatte grupper' (A. M. Nielsen et al., 2005), til mere udviklingsorienterede (Ulriksen et al. 2011), erfaringsorienterede (Ulriksen et al., 2009), antropologiske eller etnografiske undersøgelser om kategoriseringspraksisser i skolen (Anderson, 2000; Gilliam, 2009) og mikrosociologiske undersøgelser af sammenhængen mellem elevernes orienteringer i det sociale rum (livstile) og praksis på konkrete uddannelser (Brinkkjær, 2000; Thomsen, 2008).

Endelig findes der mere biografiske tilgange bestående af fortællinger om oplevet struktur (Faber, 2008). Undersøgelserne er ofte tæt knyttet til fortællinger om social mobilitet eller det vi i en dansk sammenhæng referer til som 'mønsterbrud' (Elsborg et al., 2005) eller til samfundsstrukturer i et historisk perspektiv (Laneth, 2006; H. B. Nielsen & Rudberg, 2006). I svenske og norske sammenhænge benyttes begreberne 'klasserejsende' og 'arvtagere' (se bl.a. Dahlgren & Ljunggren, 2010; Trondman, 1993). Begreberne rummer en klassificering af eleverne eller de studerende ud fra deres bevægelse væk fra eller indenfor deres oprindelsesklasse. Det vil sige elever eller studerende, der gennem uddannelse og erhverv henholdsvis bevæger sig væk fra deres oprindelige sociale klasse og position, eller reproducerer deres sociale klasse og position. Fortællingerne viser mere om, hvilke barrierer og vanskeligheder der er forbundet med 'klasserejser', og hvilke omkostninger sådanne 'rejser' har for den enkelte, end de egentlig viser, hvorfor det netop lykkedes for dem, som i højere grad er mønsterbryder-begrebets fokus. Samtidigt sætter begreberne, trods den biografiske vinkel, fokus på relationen mellem individ og samfund. Jeg finder derfor begreberne mere anvendelige end begreberne 'social arv' og 'mønsterbrydere'.

I relation til gymnasieforskningen findes der i den danske forskning overraskende få af disse kvalitative undersøgelser af sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund og uddannelse (se dog Brinkkjær, 2000; Elsborg et al., 2005; Ulriksen et al., 2009; Zeuner, 1988). Samme tendens er at finde i eksempelvis Sverige (se dog Ambjörnsson, 2003; Hultqvist, 2001; Johansson, 2009). Dette findes der mange forklaringer på, en af dem er ifølge Johansson (2009) sandsynligvis, at de mere almenpædagogiske spørgsmål lettere studeres i grundskolen, da der her endnu ikke er en opdeling til de forskellige programmer. I relation til gymnasiet er forskningen også mere koncentreret omkring fagdidaktiske eller organisatoriske spørgsmål (se eksempelvis publikationsserien Gymnasiepædagogik) eller om skolernes sociale sortering i relation til valg og veje til og videre fra gymnasiet (se eksempelvis Broady & Börjesson, 2008; Börjesson, 2004; Egelund, Mehlbye, & Hjelm, 2011; Jensen et al., 1997; Lidegran, 2009b; Munk, 2011a; Nordqvist & Zetterman, 2004).

### **Danmark et (skjult) klassesamfund? Nyere britiske perspektiver på social klasse**

Social arv og social baggrund er jævnfør ovenfor begreber, der jævnligt benyttes i danske (og nordiske) uddannelsesmæssige debatter, politikere og forskning. Der hersker med andre ord ikke en benægtelse af forskelle og chanceulighed mellem grupper af forskellige sociale baggrunde. Men som Stine T. Faber viser i sin afhandling betyder dette ikke, at vi taler om det danske samfund som

et klassesamfund på samme vis som eksempelvis det britiske samfund (Faber, 2008). Harrits (2005) henviser endvidere til en mere kompleks klassestruktur i videnssamfundet end det vi kender fra før uddannelsessystemets kraftige ekspansion:

*”Man kan sige, at den mere komplekse klassestruktur i videnssamfundet betyder, at klasserne og klassekampen får en mere subtil eksistens. For det første må man konstatere, at klasserne som kollektive størrelser, der opfatter sig selv som stående sammen i en politisk kamp, ikke ser ud til at eksistere længere – hvis de da nogen sinde har eksisteret. Klasserne i dag eksisterer i langt højere grad netop i kraft af de effekter, vi har set, som livsstilsgrupper eller livsformer, dvs. som mennesker der i kraft af samme habitus, livsstil, værdier og opfattelser af hvad, der er normalt og unormalt, godt og skidt, føler en form for tilknytning til hinanden.”* (Harrits, 2008).

Dette støttes op af andre nyere forskningsprojekter, som netop søger svar på, hvordan social klasse i dag viser sig ikke alene i vores livsbaner, men også i vores forskellige livsstile, syn på os selv og andre, værdier og opfattelser af det normale og unormale (Faber et al., 2012; Harrits, 2005; Juul & Baadsgaard, 2011). I sammenligningen med andre vestlige lande fremstår Danmark måske ikke som et klassesamfund (Jæger et al., 2003; Munk, 2011a). Men som ovennævnte analyser blandt flere viser er der ikke desto mindre også i Danmark større forskelle mellem de sociale grupper, hvad angår indkomst, uddannelse, livsstil etc. I relation til uddannelse viser undersøgelser imidlertid også, at det snarere er den kulturelle kapital, herunder forældrenes uddannelsesniveau, end den økonomiske kapital, som familiens indkomst, der har betydning for børn og unges uddannelsesvalg og –gennemførelse (Jæger & Holm, 2004; McIntosh & Munk, 2006; Munk, 2003). Klasseforskellene i Danmark fremtræder med dette på en mere skjult og subtil måde i form af chancelighed, sociale relationer, identitetskonstruktioner, symbolske grænsemarkeringer etc. end eksempelvis materielle forskelle som indkomst, bopæl, ejendom, forbrug etc. (Faber et al., 2012). I relation til sidstnævnte bliver der dog også registreret voksende forskelle (Juul & Baadsgaard, 2011)..

#### *Britisk klasseforskning – bud på alternative perspektiver på social klasse*

I min søgning efter inspiration og alternative perspektiver i social klasse i forskningen uden for Danmark (og de nordiske lande) faldt mit blik hurtigt på den britiske forskning. Klasseforskning har traditionelt haft en central placering blandt britiske sociologer, dette dog først særligt i relation til beskæftigelse og erhverv (Crompton, Devine, Savage, & Scott, 2000; Savage, 2000). Mike Savage taler om *’the britishness of class analysis’*, som led i den britiske sociologiske forsknings måder at



adskille sig fra andre landes sociologiske traditioner, og herunder særligt den amerikanske sociologi. Klasseforskningen har i England været en central sociologisk metode til at ordne det sociale, og *'as a core device for classifying and placing boundaries'* (Savage, 2000: 4).

Ikke desto mindre har klasseforskningen de seneste årtier været under pres, også i England, og som følge heraf har forskningen undergået en større forandring. Der har været, og er, diskussion om klassernes eksistens. Denne debat har særligt været båret af nyere sociologer, der argumenterer for klassernes opløsning med henvisning til en svindende klassebevidsthed og klasseidentifikation blandt folk i kraft af en stigende grad af refleksivitet og valg af livsstil (U. Beck, 1997; U. Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Giddens, 1991). Savage påpeger, at den britiske klasseforskning i grove træk består af tre mulige 'skoler' eller tilgange, der kan beskrives som følger (Savage, 2000):

- 1) En britisk 'klassisk' klassetænkning med en særlig interesse for den mere økonomiske end en egentlig sociologiske del af samfundsvidenskaben. Denne bæres særligt af Goldthorpe og 'hans skole'. Goldthorpes forskning kan også beskrives som bærer af den angelsaksiske stratifikationsforskning (Thomsen, 2008: 40). Forskningen er kvantitativ og adskiller sig tydeligt fra såvel den nyere sociologi som den kvalitative sociologi og historie.<sup>2</sup>
- 2) Et blik på sociale klasser som mindre betydningsfuld for nyere sociologiske studier; *'a throwback to a now outdated tradition of sociological study'* (Savage, 2000: 7). Denne 'skole' argumenterer for klassernes opløsning, *'the demise of class analysis'*. Dette knyttes sammen med de samfundsmæssige forandringer og tendenser til globalisering, refleksivitet og individualisering. 'Skolen' associeres særligt med sociologer som Giddens og Beck.
- 3) En 'skole' der kæmper for en gentænkning af klasseforskningen i erkendelse af at klasseforskelle stadig eksisterer, men at de viser sig på andre måder end tidligere. Disse sociologer argumenterer for en 'reposition' af klasseanalyser indenfor sociologien ved en kritisk gennemgang af både klasseanalyserne og den moderne sociologis påstand om klassernes opløsning (Savage, 2000: 8). Denne skole føres an af sociologer som Crompton, Savage, Skeggs og Reay (Crompton, 1993; Savage, 2000; Skeggs, 2004).

---

<sup>2</sup> Denne skole har også dannet grundlag for ovennævnte danske forskning i intergenerationelle forandringer i klasse-sammensætningen og socioøkonomiske grupperinger i befolkningen, som eksempelvis ses i 'Ungdomsforløbsundersøgelsen' (Bourdieu et al, 1999: 421).

Det er i sidstnævnte klasseperspektiv, også kaldt 'culturalist class analyses' (Bottero, 2005: 137), jeg finder min inspiration til denne afhandling. Som Crompton pointerer, er det interessante i klasseforskningen ikke at diskutere, om klasserne eksisterer eller ej. Det er, hvad hun kalder en pseudo-debat, der har fyldt for meget i den britiske klasseforskning de seneste årtier. Det interessante er at diskutere, hvad der kendetegner klasserne i dag, og særligt, hvad der skaber klasserne, og de 'klassesde' forskelle (Crompton, 1993, 2008; Crompton et al., 2000). Jeg har ligesom ligeledes vanskeligt ved at forstå argumentet for klassernes opløsning, når der fortsat viser sig at være store forskelle i sandsynligheder for eksempelvis valg og gennemførsel af uddannelse (for ikke at tale om livsstile, boligform, sundhed etc.).

Den sociologiske debat om hvorvidt klassebegrebet er på retur eller ej afhænger bl.a. af hvilket klassebegreb man bruger og forståelsen af social klasse (Crompton, 1993; Savage, 2000; Skeggs, 1997). Crompton, Skeggs og Reay kritiserer sociologer som Giddens, Beck m.fl. for den manglende empiriske forankring i deres påstande om klassernes opløsning. Dette er måske kimen til forskellen mellem de tre måder at betragte klasse indenfor den britiske sociologiske forskning; forskningen med inspiration fra Goldthorpe er primært kvantitativt funderet, forskningen med inspiration fra Giddens og Beck er primært teoretisk (eller det nogen vil kalde diagnostisk eller tendentiell), og endelig er det fælles for den sidstnævnte gruppe, der argumenterer for sociale klassers tilstedeværelse i alle vestlige samfund, at deres forskning primært er empirisk forankret og med stor tyngde i kvalitative forskningsmetoder. Skeggs peger på, at klassebegrebet ikke har mistet sin betydning i det nutidige vestlige samfund, men at det blot manifesterer sig på andre måder. Her finder hun i sine analyser af klasse, kultur og identitet bl.a. hos en større gruppe kvinder fra arbejderklassen (Skeggs, 1997), at social klasse i mindre grad viser sig som identifikation, men i højere grad som modstand, afstandtagen og dis-identifikation. Skeggs viser endvidere i sine analyser, hvordan social klasse og classeskel ikke er forsvundet, men at de usynliggøres, idet de i dag er institutionaliserede, legitimerede, accepterede og veletablerede i samfundet. Dette taler ifølge Skeggs desto mere for at genindføre social klasse som relevant kategori i studiet af menneskers liv (Skeggs, 1997, 2004; Skeggs & Loveday, 2012).

### *Social klasse som dynamisk og kulturelt begreb*

Denne tilgang til social klasse som noget, der må redefineres og forstås som et mere dynamisk begreb, der produceres og konstrueres i relation til kultur og identitet, benævnes også som '*the cultural turn*' i klasseforskningen (Crompton, 2008; Devine & Savage, 2005; Reay, 1998b; Savage,

2000). 'The cultural turn' gør op med tidligere forståelser af klassebevidsthed og fører analyserne op til mere samtidige måder at forstå, hvordan klasse og identitet konstitueres. Interessen er særligt på, hvordan social klasse spiller ind på menneskers selvforståelse og identitetskonstruktion. Klasseformationer er dynamiske og produceres gennem konflikter og magtkampe. Klasser er altid tilstede, men vil give sig til udtryk på forskellig vis, i tid og rum. Det interessante er med andre ord at undersøge forskellene (og uligheden) i et givet socialt univers, og de principper der ligger til grund for disse forskelle. Et centralt formål for denne tilgang er at undersøge og oparbejde en ny og mere samtidig forståelse af social klasse, hvor økonomiske, sociale og kulturelle praksisser tænkes mere sammen.

*"Analysis of class should therefore aim to capture the ambiguity produced through struggle and fuzzy boundaries, rather than to fix it in place in order to measure and know it."* (Skeggs, 2004: 5)

En af pointerne hos disse klasseforskere er, at individualiseringen har ført til en ændret klassebevidsthed og -identifikation. Som Bottero pointerer, med henvisning til bl.a. Savages, Skeggs og Reays studier, er der et paradoks i, at individer afviser social klasse som en kategori, de kan identificere sig med, til trods for at klasse fortsat viser sig som afgørende for menneskers liv. *"Culturally, class does not appear to be a self-conscious principle of social identity. Structurally, however, it appears to be highly pertinent."* (Bottero, 2004: 987). Faber finder det samme i sine undersøgelser af den subjektive oplevelse af social klasse (Faber, 2008; Faber et al., 2012). Dette giver anledning til en pointering af, at der med individualiseringen i dag registreres afstande mellem de eksisterende klassebetingelser og de subjektive måder at forholde sig til og reagerer på disse betingelser. Hertil svarer de 'nye' klasseforskere (Crompton, Skeggs, Savage, Bottero etc.), at klasseidentitet må betragtes i et andet lys, som kort kan beskrives med nedenstående citat:

*"What establishes the relationship between class and culture (i.e., what establishes the classed nature of cultural dispositions) is not the existence of class consciousness, or the coherence or uniformity of a distinct set of cultural dispositions. Rather, the relationship is to be found in the way in which cultural outlooks are implicated in modes of exclusion and/or domination."* (Bottero, 2004: 989; Devine & Savage, 2000: 195) .

Formålet med klasseanalyserne ændrer sig hermed også. Det interessante bliver, som pointeret ovenfor, at skabe viden om *hvordan* sociale klasser og klassificeringer *virker* på menneskers handlinger, holdninger og forståelse af sig selv og andre, frem at kunne *definere* klasserne (Skeggs,

2004). Dette betyder, at individers dis-identifikation med sociale klasser som Skeggs bl.a. påpeger også bliver betragtet som en klasseproces ”... *since the values which shape people’s willingness to identify with class (or not) are themselves class differentiated, arising out of class oppositions and struggles.*” (Bottero, 2004: 990). Som svar på direkte spørgsmål om menneskers klasseidentitet vil de fleste betragte sig selv, og fortælle sig selv frem, som det ‘normale’ (som kvinderne i Fabers afhandling, der hovedsageligt betegner sig selv som middelklasse trods meget større forskelle i økonomisk og kulturel kapital). Ikke desto mindre fortæller selvsamme om store forskelle mellem dem selv og andre knyttet til sociale klassificeringer og oplevelser af at høre til eller ej, og om strukturelle barrierer til opnåelse af legitime og anerkendte positioner i samfundet (Bottero, 2004; Faber, 2008, 2010; Savage, 2000; Beverley Skeggs, 1997).

### *Social klasse som følelse*

Skeggs og Reay viser hvordan klassebevidsthed også kan defineres som en følelse (Reay, 2005, 2006b, 2008; Skeggs, 1997; Beverley Skeggs, 1997). En klasset følelse, der for børn og unge fra arbejderklassen i mødet med skole og uddannelse er forbundet med oplevelsen af ikke at kunne slå til, at have en ’ringere position’ i feltet, ikke at gøre det godt nok, at skulle bevise sig som legitim deltager. Men det er ikke en følelse, som eleverne (nødvendigvis) selv kobler til deres sociale baggrund, det vil derimod ofte blive individualiseret til en bebrejdelse af sig selv, egne evner og egen indsats. Begge benytter den engelske antropolog Raymond Williams (Williams, 1961) begreb om ’structures of feeling’ i deres analyser af, hvordan disse børn og unges følelser af tvivl, angst og frygt er med til at danne dem som ’klassede’ subjekter.

*”Categories of class operate not only as an organizing principle which enable access to and limitations on social movement and interaction but are also reproduced at the intimate level as a ‘structure of feeling’ (cf. Williams, 1961, 1977) in which doubt, anxiety and fear inform the production of subjectivity. To be working-classed, Kuhn (1995) argues, generates a constant fear of never having ‘got it right’” (Skeggs, 1997: 6)*

Reay argumenterer for eksistensen af en klassebevidsthed, som hun kalder ’a psychic economy of class’ (Reay, 2005, 2008; Reay, Crozier, & James, 2011), en bevidsthed man ikke har haft blik for forskningsmæssigt eller i hverdagslige forståelser. Denne bevidsthed er betydningsfuld for forståelsen af, hvordan social klasse gennemsyrrer vores forståelser og praksisser:

*"I want to argue for a different kind of class consciousness, which, while often unrecognized, still pervades our inner world and outer practices; to recognize that class is always lived on both a conscious and unconscious level. My contention is that beneath socio-economic categorization, underneath class practices, lies a psychic economy of class that has been largely invisible in academic accounts and commonsense understandings."* (Reay, 2005: 912)

Dette perspektiv på social klasse udvider det, vi kalder 'the cultural turn' i klasseanalyserne til også at indeholde 'the affective turn' i klasseanalyserne. Forskningens fokus er her, hvordan social klasse viser sig i et subjektiveret perspektiv. Det vil sige, hvordan opleves de objektive strukturer af de individer, der besidder de forskellige positioner i det sociale rum. Bourdieus "The Weight of the World" (1999) repræsenterer ligeledes en sociologisk tilgang under såvel 'the cultural turn' som 'the affective turn'. Undersøgelsens fokus er, hvorledes den lave sociale position og manglende anerkendelse i samfundet opleves af individer, der besidder disse positioner. Disse oplevelser benævnes af Bourdieu et al som 'the positional suffering' (Bourdieu et al, 1999). Reay beskriver på samme vis, hvordan stærke følelser træder frem i de studerendes narrativer om deres vej til universitetet. Disse følelser er knyttet til en oplevelse af at måtte forlade sin klasse og søge succes i sammenhænge, som traditionelt domineres af andre sociale klasser. Dette gør sig eksempelvis gældende for unge fra arbejderklassen i deres vej ind i academia og på universitetet:

*"Discourse of meritocracy encodes working classness as something that has to be left behind; as Skeggs (2004) argues, as fixity so that mobility can occur. While rational choice theory (Breen and Goldthorpe, 1997; Goldthorpe 1998) banishes emotions from decision making, filling the space of choice with rational calculation and strategic goals, the choice to both move away and become different to the natal family can evoke powerful feelings of anxiety, loss, guilt and fear alongside the more accepted emotional responses of hopeful anticipation, excitement and pride. This 'emotional tightrope' was evident in the narratives of working-class students applying to go to university"* (Reay, 2005: 912).

Denne afhandling har ikke fokus på elevernes narrativer om veje ind i gymnasiet. Men derimod elevernes praksisser, og særligt deres begrundelser for disse, indeholder elementer af elevernes emotionelle rejse ind i gymnasiet. Et interessant aspekt er i denne sammenhæng elevernes oplevelse af at skulle ændre sig for at blive anerkendt i gymnasiet. Oplevelser af at skulle 'gøre' skole på en måde, der virker fremmedgørende for dem, og oplevelser af et modsætningsforhold mellem at være en god skoleelev og en god kammerat etc. En stræben efter anerkendelse i gymnasiet forudsætter på

mange måder, særligt for de mest 'ihærdige' af eleverne i materialet, at de bevæger sig væk fra deres nærmiljø og lægger deres sociale oprindelse bag sig. Andre kæmper for at holde fast i 'sig selv', men oplever at dette har store omkostninger for deres mulige positionering i gymnasiet. Begge strategier har følelsesmæssige omkostninger for eleverne. Det er i dette rum af fremmedhed overfor gymnasiekulturen og afhængighed af uddannelse, at eleverne søger mening i deres skolepraksisser. Dette mere subjektiverede perspektiv bringer jeg ind i den del af afhandlingens analyse, hvor jeg ser på elevernes deltagelsesstrategier, motivation og investering i uddannelsen og dannelsen af fællesskaber og elevidentitet.

### *Social klasse som en differentieringskategori*

Savage, Skeggs og Reay er i deres analyser alle inspireret af den franske sociolog Pierre Bourdieu og hans perspektiver på social klasse som en konstruktion. Social klasse bliver betragtet som en social kategori, der kun 'er' i relation til noget andet, og altså en social differentieringskategori. I et Bourdieusk perspektiv eksisterer sociale klasser så længe verden består af differentiering og klassifikationer. Dette blik på social klasse, kulturelle praksisser, identitet etc. danner grundlag for denne afhandlings analyse af social differentiering og mobilitet i gymnasiet<sup>3</sup>. Et centralt spørgsmål er, om der med differentiering og klassificering altid vil følge ulighed, idet det altid vil være knyttet til magt og hierarkisering, eller om det er muligt at tale om lighed (anerkendelse og chancelighed) i et socialt rum af forskelle. Er det muligt at tale om lighed i gymnasiet, så længe de sociale positioner i samfundet er bundet op på et hierarki af uddannelse, erhverv og livsstile? Svaret må findes i gymnasiets differentieringsmekanismer og i værdisætning af de forskelle, der eksisterer og produceres mellem eleverne i gymnasiet – dettes tilknytning til klasseforskelle i samfundet. Diskussionen om klassernes eksistens er 'klasset' og må betragtes som led i de sociale klassers kamp om magt og dominans, og altså de eftertragtede og anerkendte positioner i det sociale rum.

*"Enhver ved af erfaring at spørgsmålet om klassernes eksistens i teorien og især i virkeligheden er noget der står på spil som en indsats i sociale kampe. Og det er netop dér den største forhindring for at nå til en videnskabelig erkendelse af den sociale verden, og for at nå til en løsning (fordi der er en...) af problemet med de sociale klasser, befinder sig. At benægte eksistensen af sociale*

---

<sup>3</sup> Den relationelle tænkning vil blive forklaret og udfoldet i det efterfølgende kapitel om afhandlingens teoretiske og analytiske perspektiv.

*klasser, sådan som den konservativt indstillede tradition hårdnakket fortsætter med at gøre det med baggrund i argumenter der langt fra alle er absurde (...), er til syvende og sidst det samme som at benægte eksistensen af forskelle og af differentieringsprincipper” (Bourdieu, 1994/1997: 29).*

Ifølge Bourdieu er konstruktionen af de sociale klasser velfunderede i virkeligheden, men med det formål at kunne definere relationerne mellem positioner, og ikke positionerne som sådan. Konstruktionen af de analytiske klasser er

*”...baseret på principperne for differentiering, som faktisk er de mest effektive i virkeligheden, det vil sige de bedst egnede til at tilvejebringe den mest gennemgribende forklaring på det størst mulige antal forskelle, som man har observeret mellem agenter” (Bourdieu, 1987/2001: 3).*

Der eksisterer med andre ord sociale klasser, fordi der eksisterer forskelle, og det er forskellene, der analyseres frem i en relationel analyse, ikke definitionen af klasserne (om end disse er nødvendige at konstruere analytisk for at kunne foretage en relationel analyse) (Bourdieu, 1987/2001). Som Bourdieu påpeger, er det ikke samfundsvidenskabernes opgave at konstruere sociale klasser, men at *’konstruere det generative princip der ligger til grund for disse forskelles objektive eksistens’* (Bourdieu, 1994/1997: 53). Blikket er på, hvad det er der skaber forskelle i det sociale rum.

Som Faber udtrykker det i sine refleksioner over, hvordan *’klasse sniger sig ind’* i interviewene, selv om de interviewede mere eller ubevidst søger at undgå det (Faber, 2008: 117; 2012). Faber henviser til Savages ideer om klasse som *’grænsedragninger’* eller differentiering fra andre (se også Savage, 2000: 110ff). Og herunder hvordan alle har en tendens til at karakterisere sig selv som en del af *’normaliteten’*, og som reaktion mod såvel *’above’* som *’below’*:

*”The idea of class means something to people, even where the replies are hesitant. Crucially, rather than evoking a sense of belonging to a collective group, it invokes a sense of differentiation from others. In most cases it means they are not one of the privileged who have it easy, nor are they one of those at the bottom who are morally suspect. People’s sense of self-identity is linked to a claim of ‘ordinariness’ or ‘normality’, which operates as a double reaction against both the above and below. (...) However, in a complex double movement it also invokes class, since ordinariness only means something it contrasted with the non-ordinary – the snobs for instance.” (Savage, 2000: 115)*

Skeggs (Skeggs, 1997, 2004; Beverley Skeggs, 1997) argumenterer for, at social klasse ingenlunde er forsvundet med den øgede individualisering, den er blot blevet mindre synlig. Men virker ikke mindre af den grund. Som hun skriver, repræsenterer denne usynliggørelse af klasse en historisk periode, hvor middelklassens magt bliver sikret og gjort selvfølgelig og legitim gennem dens institutionalisering:

*"Making class invisible represents a historical stage in which the identity of the middle classes is assured. There was a time when the concept was considered necessary by the middle classes to maintain and consolidate differences in power: its recent invisibility suggests that these differences are now institutionalized, legitimated and well established."* (Skeggs, 1997: 7)

Klasse eksisterer, som Skeggs pointerer, 'beyond its theoretical representation'. At forkaste social klasse som teoretisk værktøj medfører ikke, at social klasse forsvinder, snarere tværtimod, det bliver blot vanskeligere for dem, der oplever de sociale klassers ulighed, at identificere og udfordre grundlaget for den ulighed, de oplever (Skeggs, 1997: 6). Social klasse gør sig gældende i alle kulturelle praksisser, som er knyttet til reproduktion af hierarki, og kan give sig til udtryk på mange andre måder end gennem materialitet og socio-økonomiske differentieringer. Det er derfor ikke altid, at social klasse eksplicit genkendes som klasseproblematikker, eller identificeres som klassegrupperinger, for at klasseprocesser kan gøre sig gældende:

*"People do not have to explicitly recognize class issues, or identity with discrete class groupings, for class processes to operate. All that is required for specific cultural practices to be bound up with the reproduction of hierarchy. The emphasis is not on the development (or not) of class consciousness, but rather on the classed nature of particular social and cultural practices. In new class theory: 'class cultures can be usefully viewed as modes of differentiation rather than as types of collectivity', where 'class' processes operate through individualized distinction rather than in social groupings'"* (Savage, 2000: 102)

Ved at betragte klassekulturer som 'modes of differentiation' snarere end som 'types of collectivity' får vi blik for, hvorfor praksisser, vi har en tendens til at individualisere og betragte som individuelle strategier eller egenskaber, ofte også er 'klassede'. Dertil argumenteres der for, at *"... the absence of class identities is re-characterised as evidence of class, albeit 'class' in a transformed state. Dis-identification does not undermine class-theory, because such dis-identifications are seen as the result of class processes."* (Bottero, 2005: 141). Perspektivet



bidrager til en synliggørelse (og sandsynliggørelse) af, at der med den øgede individualisering ikke er tale om sociale klassers opløsning, 'the death of class', snarere tværtimod, som Savage pointerer:

*"Individualization does not entail the death of class, but rather a shift in how class operates, for 'while collective class identities are indeed weak, people continue to define their own individual identities in ways which inevitably involve relational comparisons with members of various social classes', representing 'the reforming of class cultures around individualized axes'"* (Savage, 2000: xii)

Klasse viser sig gennem kroppe og afslører sig i måder, som den enkelte indtager et rum på (fx gennem en frembrusende eller en tilbageholdende adfærd), i den taletid som den enkelte tildeler sig selv (fx omfang, hyppighed, situation) og gennem måder den enkelte erhverver sig taletid på (fx insisterende, afprøvende, afmålt eller afventende) (Faber, 2008: 91). Som Bourdieu også udtrykker det, viser vi også vores klasse gennem vores kroppe og indtagelse af rummet *"Hva slags forhold en har til den sociale verden og hvilken plads en gir seg selv i den, viser seg aldri så tydelig som gjennom hvilket rom og hvilken tid en synes en har rett til å ta fra andre."* (Bourdieu, 1984/1995: 229). Denne indtagelse af rummet har en dobbelt betydning i en gymnasiekultur, hvor netop den mundtlige deltagelse og visning af sin viden og kunnen i undervisningen og visningen tillægges central betydning for lærerens vurdering af eleverne, men også for elevernes vurdering og kategorisering af hinanden som gymnasieelever.

Det er disse forståelser af klasse som noget, der produceres og konstrueres i historisk og i konkrete sammenhænge, jeg bringer med ind i mine analyser. Disse forståelser af klasse er bundet op på en ønske om at synliggøre de uligheder, der i manglende anerkendelse af dem som uligheder kommer til at fremstå som individuelle valg, vilje, ambitioner etc. frem for det som de er; ulige betingelser for at gøre sig gældende i konkrete sammenhænge og i det sociale rum mere generelt. Perspektivet er med andre ord tæt knyttet Bourdieus relationelle perspektiv, og herunder de komplekse relationer mellem praksisser, værdier, følelser og identitet. Dette vil blive forklaret og uddybet i efterfølgende kapitel som det teoretiske og analytiske grundlag for denne afhandling.

### *Social klasse og uddannelse – og en opsamling på social differentiering og social klasse*

Denne afhandling har fokus på sociale differentieringsmekanismer i gymnasiet, og hvordan dette dels er knyttet til elevernes sociale baggrunde og dels til klasserumskulturen. Med dette har jeg blik

for elevernes praksisser og forståelser af sig selv som gymnasieelever, men også hvordan dette er bundet op på kulturen i den konkrete uddannelse. Bourdieu påpeger, at uddannelsernes pædagogiske praksisformer altid udviser en *funktionel dobbelthed* (Bourdieu & Passeron, 1977/2006: 175ff & 235ff). Uddannelsen har på den ene side en intern indlæringsmæssig teknisk funktion, altså en form for færdigheds-træning i konkrete fag, der skal kvalificere aktører til bestemte stillinger i den sociale verden. På den anden side indgår en sådan teknisk funktion altid i et sæt eksterne relationer, der definerer uddannelsen som en social funktion, eksempelvis at selekttere til forskellige positioner og professioner i samfundet. Ved at forholde uddannelsessystemets interne (tekniske) funktion og den eksterne (sociale) funktion kan vi ifølge Bourdieu afdække, hvordan uddannelsessystemet relaterer sig til klassestrukturen i samfundet (Bourdieu & Jean-Claude, 1977).

Den tekniske del af eksklusion/inklusion og sortering i feltet består dels af adgangskriterierne i feltet: Hvilke begrænsninger er der i relation til de almene gymnasier, herunder hvordan folkeskolerne og ungdommens uddannelsesvejledning henviser til gymnasieskolen? Men den tekniske eksklusion/inklusion handler i lige så høj grad om eksamens- og evalueringsformer i gymnasiet, fx hvor ofte eksamenerne afholdes, hvad der eksamineres i, hvilke kriterier der eksamineres efter, hvorvidt disse kriterier er eksplicitte eller implicitte, hvem der vurderer elevernes arbejde og ikke mindst forholdet mellem læring og eksaminering.

Den sociale del af eksklusion/inklusion og sortering i feltet består oftest af mindre målbare elementer, såsom elevernes forhold til det dominerende sprog, de forskellige fag og traditioner, samt måden hvorpå eleverne udtrykker sig, deltager i det sociale rum, forstår verden, tilegner sig viden etc. Alle disse faktorer er bl.a. betingelser for elevernes valg af fag, deltagelse i undervisningen, muligheder for at få gode karakterer og bestå eksaminerne. Altså måder i relation til hvordan de gennemfører eller falder fra uddannelsen, samt hvilken position de indtager i feltet (Bourdieu & Passeron, 1977/2006).

Det er den sociale del af uddannelsens sortering, jeg søger at analysere frem, og få konkretiseret ved hjælp af observationer af praksisser i gymnasiet og inddragelse af officielle dokumenter om de konkrete gymnasiers position i gymnasiefeltet. Spørgsmålet er, hvad der virker henholdsvis inkluderende og ekskluderende og for hvem, og herunder på hvilke måder de forskellige elevgrupper (betragtet som elevpositioner og sociale grupper) indgår i kampen om definitionen af de forskellige elementers symbolske værdi. Hvilke forudsætninger ligger der til grund for erhvervelsen af de rette

kapitaler; social baggrund, flid, selvværd, socialt netværk etc.. Hvilke relationelle forhold gør sig gældende i den sociale sortering, og hvordan hænger dette sammen med den tekniske sortering?

Den sociale sortering foregår på flere niveauer i uddannelserne. Jeg har valgt at koncentrere mig om den sociale sortering, der foregår i konkrete gymnasieklasser. Men dette kan ikke ses uafhængigt af den sociale sortering, der foregår mellem de forskellige gymnasieskoler (lokalitet, form, historie etc.), mellem fagene og studieretningerne (dvs. de forskellige gymnasieklasser på skolen), ungdomsuddannelserne etc. Den sociale sortering i klasserummet er i høj grad struktureret af det større uddannelsesfelt. Min interesse er særligt på, hvordan dette giver sig til udtryk lokalt i det enkelte klasserum. Strukturerne og logikkerne i det overordnede gymnasiefelt, og uddannelsesfelt, bliver derfor inddraget, når de træder frem som værende af afgørende betydning for elevernes praksisser og kategoriseringer af sig selv og hinanden i den konkrete kontekst<sup>4</sup>.

Gymnasieskolernes, og de konkrete gymnasieklassers, position i uddannelsesfeltet har endvidere betydning for den kulturelle praksis på skolen og i klassen. Ligesom den kulturelle praksis har betydning for elevernes deltagelsespraksis og forståelse af sig selv og andre som gymnasieelever. Mit fokus er på hvad det er, der skaber forskelle i gymnasiet, og hvordan eleverne forholder sig til dette. I mit udvalg af de fem skoler søger jeg at have blik for det, man kan kalde generelle (og nærmest universelle), nationale, regionale og lokale hierarkier, forskellige elevpositioner og – praksisser. Igen er mit fokus særligt på, hvordan eleverne forholder sig og betragter sig selv og hinanden i relation til disse.

Bourdieu har en pointe med, at gymnasieskolen med den øgede rekruttering af de folkelige klasser har ændret sig. Der er ikke blot tale om en udvidelse af gymnasiefeltet i form af flere skoler, men også om etableringen af nye hierarkier, således at 'de udvalgte' fortsat kan adskille sig fra 'masserne'. Bourdieu henviser til forskelle mellem de gamle og traditionsrige gymnasieskoler og de nye og innovative gymnasieskoler som en form for social differentiering mellem skolerne. Forskellene ligger ikke alene i historie, status og prestige, men også i den kulturelle praksis på skolen, dvs. måder hvorpå skolen, lærerne og eleverne 'gør skole på':

---

<sup>4</sup> I kapitlet om Elevernes uddannelsesvalg træder disse særligt tydeligt frem, idet jeg i analysen ikke på samme vis som i de øvrige kapitler er 'inde i' det konkrete klasserum. Der er her netop snarere tale om en form for 'objektivering' af de konkrete gymnasieklasser, og elevernes relation hertil.

*"Indeed, it is clear that the world of schools and its student populations is really a continuum, but one which is commonly perceived only in terms of two extremes. On the one hand, there are the schools that have been hastily put up in the ghettoized suburbs where they are intended for every greater numbers of ever more culturally disadvantaged students. Such places no longer have much in common with the high school system as it was until the 1950s. On the other hand, there are the schools that have been carefully maintained where the student life of upper- and middleclass students is not all that different from the one their fathers or grandfathers knew."* (Bourdieu et al, 1999: 421)

Disse forskelle og hierarkier i gymnasiefeltet er såvel skolerne, lærerne og eleverne opmærksomme på, og det er noget, som de alle må forholde sig til. Det interessante er ikke alene at opnå en forståelse af deres position i feltet, men i ligeså høj grad hvad det gør ved deres gymnasiepraksis og deres 'selvforståelse'. Hvad betyder dette for skolernes måder at organisere sig på, lærernes måder at undervise på og elevernes (mulige) måder at være elever på?

Et centralt fokus for denne afhandling er elevernes arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet, og til dette er det nødvendigt at se på relationen mellem eleverne og den kontekst, de skal finde sig til rette i. Det handler ikke om alene om, hvordan eleverne tænker og handler i en social kontekst (gymnasiet), men også om hvilke muligheder og betingelser konteksten stiller som ramme for elevernes tænkning og handling. Relationen mellem elevernes sociale baggrund og gymnasie-konteksten er et vigtigt fokus, men ikke alene som en relation mellem erfaringer og værdier. Det handler også om gymnasiekulturens værdisætninger og forskelsproduktioner, og om hvordan dette skaber forskellige muligheder og betingelser for forskellige elever. Med dette foretrækker jeg at bruge begreberne 'social klasse' og 'social position'<sup>5</sup>. Begreberne rummer et relationelt perspektiv med blik for værdisætningerne af de forskellige positioner i det sociale rum. Men begreberne henviser samtidigt til en mere objektiveret forståelse af det sociale rum, som tendentielt kan læses som strukturalistisk og nærmest deterministisk uden nogen form for agens. Begreberne må derfor kombineres med de mere processuelle, situerede og subjektiverede udgaver af begreberne; 'sociale klassificeringer' og 'sociale positioneringer'. Det er dette dobbelte blik på klasse, som forskelle der

---

<sup>5</sup> Egentlig foretrækker jeg at benytte begrebet social position, idet jeg betragter social klasse som en social position. Samtidigt er det vigtigt at pointere at der er tale om en klasset social position, og ikke en 'kønnet', 'etnisk' eller 'aldersbetonet' social position.

både 'er' og 'gøres', der ligger til grund for denne afhandlings problemstilling. Det der 'er' er en social konstruktion, som i dag betragtes som 'naturligt', det der ikke stilles spørgsmål ved. Det der 'gøres' er praksisser, der enten søger at fastholde, bekræfte og tilpasse sig de eksisterende positioner, eller at ændre, afvise og udfordre positionerne. Der er med andre ord tale om 'klasseprocesser' og om 'klassethed'; der hvor sociale klasser tillægges forskellige værdier i konkrete sammenhænge. Begreberne rummer hermed elementer af såvel det historiske (konteksten og subjekternes fortid og erfaringer) og det situerede (processuelle og potentielle) – og relationen mellem disse.

### **Kapitel 3: At tænke relationelt -klasserumskultur, praksis og positionering**

I dette kapitel vil jeg diskutere og fremlægge det grundlæggende teoretiske og analytiske perspektiv for afhandlingen, og introducere de analytiske begreber, der bringes i anvendelse i analysen. Kapitlets primære formål er at forklare mit blik på klasserumskultur, kulturelle praksisser og positioneringer, tre centrale begreber for afhandlingens problemformulering. Kapitlet bygger videre på foregående kapitel, hvor jeg har diskuteret og defineret mit analytiske perspektiv på social klasse og social differentiering. Kapitlet bliver afrundet med en opsamlende forklaring af min betragtning af elevernes praksis i et dobbelt perspektiv mellem social klasse og klasserumskultur. Afhandlingens epistemologiske perspektiv vil indledningsvist blive introduceret i dette kapitel, da det er afgørende for forståelsen af de introducerede analytiske begreber. Hvilken betydning det har for indsamlingen af det empiriske materiale, og det konkrete analysearbejde, bliver gennemgået i det efterfølgende kapitel om afhandlingens design, metode og metodologi.

Afgørende for valget af afhandlingens teoretiske og analytiske perspektiv har været ønsket om, hvis ikke at bryde med så at udfordre den dominerende hverdagslige forståelse af problemstillingerne omkring elevernes valg, gennemførelse og præstationer i gymnasiet. Det er min påstand, at problemstillingerne tendentielt, både i praksis og i forskningen, bliver betragtet ud fra et fokus på 'substanser', dvs. afgrænsede enheder som personer eller institutioner og disses udvikling og/eller vanskeligheder i feltet. Eksempelvis har den danske gymnasieforskning særligt været centreret omkring fagdidaktik, undervisning, reformarbejde eller ledelse (se eksempelvis publikationer i skrifserien Gymnasiepædagogik, herunder Raae, 2011; Zeuner, Beck, Frederiksen, Paulsen, & Sørensen, 2010; Zeuner, Beck, Frederiksen, Sørensen, & Paulsen, 2010). Enkelte forskningsprojekter har elevernes oplevelser, erfaringer og praksisser i gymnasiet som fokus (Ulriksen et al. (2009), S. Beck and Ebbensgaard (2009), Elsborg et al (2006)). Få af projekterne har perifert blik for relationer mellem 'substanser' som eksempelvis ledelsens eller lærernes relation til reformen, og elevernes relation til undervisningen, faget og lærerne. Men ingen af projekterne har relationerne i centrum for undersøgelsen. Mit blik er på relationerne mellem eleverne, men dette med et blik, der rækker ud over de sociale relationer som venskaber, bekendtskaber og fællesskaber. Min interesse på de unges elevpraksisser, -strategier og -identiteter i en særlig kontekst, nemlig en gymnasiekontekst og et klasserum. Det er min påstand at kulturen i gymnasiet og klasserummet har en betydning for elevernes praksisser, strategier og identiteter, og denne må derfor medtænkes i en

undersøgelse af førnævnte.

Samtidigt har det ligget mig meget på sinde at bryde med den individualiserende forståelse af unges vej ind i og gennem uddannelse. Der er i uddannelsesverden en stigende interesse for de unges bevægelser i uddannelsesfeltet, og herunder hvordan man såvel tiltrækker som fastholder de unge i uddannelserne. De unge klassificeres i typer, køn, etnicitet og social klasse, og der hæftes forskellige kundskaber, vilje og interesse på disse klassificeringer af de unge, som egenskaber (nærmest iboende) hos de forskellige elevgrupper (S. Beck & Ebbensgaard, 2009; Elsborg et al., 2005; Ulriksen et al., 2009). Egenskaber som uddannelserne forsøger at imødekomme i rekrutteringen af elever, i undervisningen og det øvrige liv på skolen. Intensionerne (hos såvel forskere, gymnasielærere og ledelse) er i reglen gode, og perspektivet har bidraget til flere interessante tiltag på skolerne i arbejdet at integrere den brede elevgruppe. Men når strukturelle tendenser gøres til sociale egenskaber og klassificeringer af de unge, er der samtidigt risiko for en ekskludering af netop de elever, man søger at inkludere. Med klassificeringer af eleverne som 'ressourcesvage', 'frafaldstruede', 'gymnasiefremmede'<sup>6</sup> etc. bliver de unge samtidigt fastholdt i en position som mindre egnede gymnasieelever / studerende, og dermed også mindre værdige. Som når skoler og lærere eksempelvis sætter fokus på drengene eller 'de gymnasiefremmede' elever – og taler om disse 'grupper' som synonymt med 'frafaldstruede' elever (fordi de i nationale statistikker fremtræder som 'en gruppe' der opnår mindre uddannelse).

Intentionen med denne afhandling er at opnå viden om, hvordan klasserumskulturen bidrager til elevernes forskellige muligheder og betingelser for inklusion i gymnasiet. Fokus er herved ikke alene på eleverne og deres arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet, men ligeledes på gymnasiekulturen, og hvordan denne fremstår som noget eleverne må tilpasse sig (eller opponere mod), og som noget der skabes (udfordres og forhandles) gennem elevernes praksisser. Som socialt konstrueret og socialt konstruerende.

---

<sup>6</sup> Disse klassificeringer finder jeg særligt blandt praktikere på forskellige niveauer; gymnasielærere, -rektorer, ministeriet, medierne og i den offentlige mening generelt. I forskningen finder jeg klassificeringer som 'gymnasiefremmede', 'udkantsunge' og 'mønsterbrydere' (S. Beck & Ebbensgaard, 2009; Elsborg et al., 2005; Ulriksen et al., 2009). I flere af forskningsprojekterne arbejder man med idealtyper (se bl.a. S. Beck & Ebbensgaard, 2009; S. Beck & Paulsen, 2011; Elsborg et al., 2005; Zeuner, Beck, Frederiksen, Paulsen, et al., 2010) – og selvom disse ikke er tænkt som en kategorisering af eleverne, men som strategier de unge gør mere eller mindre brug af, er der risiko for, at de i praksis i højere grad bruges som kategoriseringer.

Til dette har jeg fundet stor inspiration i Bourdieus relationelle perspektiv. Det relationelle perspektiv adskiller sig ved ikke at betragte eleverne som en særlig gruppe, men at forholde sig til betydningen af de eksisterende klassificeringer, der foregår i gymnasiet, og herunder særligt betydningen af relationerne mellem disse. Fokus er altså hverken på eleverne, lærerne, skole eller gymnasiet, men på relationen mellem disse. Perspektivet tager udgangspunkt i en forståelse af, at elevernes praksisser ikke alene afhænger af deres erfaringer, kundskaber, vilje etc., men også af hvilke muligheder og betingelser gymnasiekulturen, som den giver sig til udtryk i den konkrete gymnasieklasse, tilbyder de forskellige elever. Som jeg vil forklare nedenfor, indebærer dette også betydningen af, hvordan eleverne (og andre aktører) i den hverdagslige praksis har en tendens til at kategorisere sig selv og andre ud fra forestillinger om erfaringer, kundskaber, vilje etc. Fokus er på elevernes arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet. En uddannelsesinstitution, der med sin organisering og symbolske værdier fremstår som en kultur af forskelle og hierarkier, som eleverne på én gang forsøger at udfordre og finde sig til rette i, i deres kamp for anerkendelse som værdige deltagere i feltet. Det er den relationelle tænkning og forståelsen af social klasse (og gymnasie-fremmedhed) som en social forskelskategori (praktisk og symbolsk), jeg ligger til grund for det primære teoretiske og analytiske perspektiv i afhandlingen. Det kræver derfor en nærmere uddybning af, hvad jeg mener med et relationelt perspektiv, og hvilken betydning dette har for mit analytiske perspektiv.

### **Det relationelle perspektiv – et brud med common sense og substantialisme**

Centralt for Bourdieus relationelle tænkning er netop et ønske om at bryde med det, Bourdieu kalder dagligdagstænkningen eller common sense (sens cummon); en tendens til at individualisere, og gøre strukturelle betingelser til egenskaber hos enkelte individer. Den 'almindelige' måde at tænke på i den sociale verden består, ifølge Bourdieu, af substantielle 'realiteter', individer, grupper etc. og en betragtning af menneskets handlinger som udtryk for dets enestående og unikke væsen (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). Dertil har vi en tendens til at opdele den sociale verden i dualistiske begrebsmodsætninger som struktur / agens, samfund / individ, system / aktør etc. Denne tendens ligger i vores sprog, hvormed vi *'...er bedre til at sætte navn på ting end på relationer og som er bedre til at beskrive tilstande end processer'* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 27). *'Det er lettere at tænke i enheder, man så at sige kan 'tage og føle på' – som grupper eller individer – end i relationer'* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 210).



Men med en substantialistisk tænkning får vi, hævder Bourdieu, ikke blik for, hvorfor mennesker handler som de gør, og vi får heller ikke blik for, hvor der er potentiale for forandring og udfordring af de herskende strukturer. En substantialistisk tænkning bidrager blot til at fastholde og reproducere de pågældende individer, eller grupper af individer, i bestemte positioner, begrundet i en forståelse af deres handlinger og holdninger som noget nærmest essentielle egenskaber hos pågældende. Bourdieu går endda så langt som at betragte 'den sunde fornuft' og hverdagslige tænkning på linje med racismens tænkning, fordi man her ikke har blik for de strukturelle betingelser og muligheder for de pågældendes handlinger og holdninger (Bourdieu, 1980/2007; 1994/1997: 19). Det er de sociale relationer, der udgør den sociale verden, det virkelige. De sociale relationer er grundlæggende for enhver menneskelig handling, og der er derfor her, vi bør kaste vores analytiske blik (Bourdieu, 1994/1997). De sociale relationer skal ikke (alene) betragtes som interaktioner eller 'intersubjektive bånd' mellem individer, men som *'...objektive relationer, der eksisterer 'uafhængigt af den enkeltes bevidsthed eller vilje''* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 84). Hverken personer eller institutioner kan forstå eller defineres for sig selv, men må forstås qua deres relation til andre personer, institutioner etc., qua deres relationelle position i et felt og/eller i det sociale rum. Det relationelle perspektiv er grundlæggende anti-substantialistisk, og søger altid at betragte menneskelige handlinger og holdninger i relation til deres position i rummet og deres adgang til de udbudte goder og praktikker. Som Bourdieu udtrykker det:

*"Man må kort sagt tage sig i agt for at gøre de egenskaber der på et givet tidspunkt kendetegner en given socialgruppe (...), til nødvendige og uomgængelige træk ved den pågældende gruppe. Disse egenskaber står altid i relation til gruppens position i et bestemt socialt rum, ligesom de står i relation til det udbud af goder og praktikker som en given samfundsformation overhovedet gør det muligt at bringe i spil."* (Bourdieu, 1994/1997: 20)

En substantialistisk måde at tænke på vil i relation til denne afhandlings problemfelt være tilfældet, når der eksempelvis tales om, at elever fra gymnasiefremmede miljøer er usikre, dovne, useriøse, passive etc. som en egenskab hos netop disse elever, en essens. Ved at betragte den sociale verden med et særligt fokus på relationer får vi blik for kompleksiteten i enhver social handling, og en forståelse for at det er strukturerne, som individerne agerer i forhold til. Det gør det muligt at få øje på, hvorfor mange elever med gymnasiefremmed baggrund positioneres som eksempelvis passive, dovne og usikre (Reay, 2006c; Reay & Wiliam, 1999; Beverley Skeggs, 1997). I et relationelt perspektiv søger forskeren svar på elevernes praksisser ved eksempelvis at se på deres adgang til

undervisningen, til dovenskabens modsætning, at være aktiv, og hvilke elever og elevpraksisser, denne kategori knytter sig til. Blikket er på elevernes positioner og positioneringsmuligheder i den kontekst de er placeret i; kontekst som virker fremmed for nogle og naturlig for andre elever. For elever med mindre uddannelseskapital opleves gymnasiet som en kontekst med værdier, der adskiller sig fra (og måske endda er i modsætning til) værdier, eleverne møder hjemme eller i folkeskolen, en kontekst hvor de oplever at blive irettesat af autoriteten (læreren) frem for at blive rost og anerkendt for deres indsats, en kontekst hvor de gentagne gange synes at fejle, mens andre (måske) har succes (se også Ulriksen et al., 2009).

Det er denne grundlæggende tænkning bag Bourdieus teorier, denne relationelle videnskabsfilosofi, afhandlingens design og analyser hviler på. Det er min overbevisning, at jeg ved at fastholde blikket på relationer frem for substanser opnår en viden om, hvordan relationen mellem elevernes sociale baggrund og klasserumskulturen har betydning for elevernes inklusion i gymnasiet.

### **Blik for det differentierende og forskelsproducerende**

Med det relationelle perspektiv følger en differentierende eller forskelsproducerende forståelse af verden. Som Bourdieu viser i sit kendte værk, *La Distinction*, vil der altid eksistere et sæt af sociale positioner, som er knyttet til et sæt af praksisser og goder (Bourdieu, 1984/2010). De sociale positioner, praksisser og goder er karakteriseret i relation til hinanden. Det at eksistere i et rum, som punkt eller individ, er det samme som at skille sig ud, at være forskellig. Men forskellen, denne distinktive egenskab ved individet, goden eller aktiviteten

*”... bliver kun en synlig forskel, en forskel som kan opfattes, som ikke er ligegyldig, og som i social henseende er relevant og vedkommende, hvis den opfattes af én der er i stand til at skelne. (...) Forskellen bliver et tegn – og et tegn på udmærkelse / distinktion (eller vulgaritet) – hvis man udstyrer den med et princip for at anskue og opdele verden. Dette princip er resultatet af kropsliggørelsen af den måde de objektive forskelle er struktureret på (fx fordelingsstrukturen i det social rum hvor klaveret og harmonikaen, eller dem der dyrker disse instrumenter, befinder sig). Princippet er derfor til stede hos alle agenterne...”* (Bourdieu, 1994/1997: 25ff).

Den, der er i stand til at skelne, er netop én, for hvem det gør en forskel – det vil sige én som ser sig selv som tilhørende den ene af de to opstillede modsætninger. Princippet for hvad der skelner den dovne fra den flittige, og den selvsikre fra den usikre, eksisterer som noget, der er til stede hos alle aktørerne i det konkrete felt, og kan dermed også beskrives som kulturelt.

I uddannelsesfeltet hersker der en eksempelvis en forståelse af, at man er 'aktiv', når man svarer på lærerens spørgsmål eller komme med mundtlige bidrag i klassediskussionerne, og man er 'passiv', når man ikke siger noget i timen. Derfra laves der hurtigt læsninger om, at den 'aktive' elev er en selvsikker elev, og den 'passive' elever er usikker. I hverdagen følger herefter ofte en forestilling om, at den 'aktive' er velforberedt, mens den 'passive' er uforberedt, og en videre tolkning af den 'aktive' som flittig, og den 'passive' som doven<sup>7</sup>. I en sådan analyse af os selv og hinanden, som vi jævnligt gør brug af i hverdagslige sammenhænge, ser vi udelukkende på hinandens handlinger og holdninger som individuelle egenskaber (Bourdieu, 1994/1997; Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). Vender vi blikket mod den konkrete sammenhæng, som eleverne skal gøre sig gældende i, og hvordan den skaber forskellige betingelser for det at være 'aktiv' i undervisningen - dukker der meget andet op (Gilliam, 2009; Hjort-Madsen, 2011a; Reay, 2004c, 2006c, 2009). I analyserne i denne afhandling viser det, at ikke alene elevernes forberedelse er afgørende for deres deltagelse (som ellers er den dominerende forestilling – common sense). Men også eksempelvis hvor eleverne sidder i det konkrete klasserum, idet det har betydning for deres mulighed for at fastholde koncentrationen, at 'glemme' at de taler til hele klassen, når de svarer læreren og taler i det offentligt klasserum. Det har betydning, hvor ofte eleverne inddrages, i hvor høj grad elevernes mundtlighed betragtes som bidrag til fælles diskussion og/eller grundlag for lærerens bedømmelse af elevens faglige kunnen, hvilke og hvor mange elever, der ellers siger noget i timen etc.<sup>8</sup>

Det er i strukturen af de objektive forskelle, det der betragtes som 'selvfølgelig' og 'naturligt', vi særligt skal finde potentiale for forandring. Med det relationelle perspektiv på den sociale verden tvinger man blikket væk fra substanser, ting og tilstande, og vender blikket mod relationer og processer, dvs. mod "... *'objektive relationer' som man hverken kan pege på eller røre ved konkret, og som man må erobre, konstruere og dokumentere igennem et videnskabeligt arbejde*" (Bourdieu, 1994/1997: 11)<sup>9</sup>. Blikket hjælper mig til at forstå elevernes praksisser i et socialt perspektiv – som udtryk for sociale positioner i en social kontekst, og ikke som individuelle egenskaber, eller mangel på samme hos de forskellige aktører; skolen, lærerne og eleverne. Det er de sociale strukturer og konstruktionen af det sociale felt, eleverne forsøger at finde sig til rette i, og som de med deres

---

<sup>7</sup> Se eksempelvis de analytiske kapitler i afhandlingen – herunder særlig Kapitel 8: Deltagelsespraksisser og elevkategorisering og Kapitel 9: Fællesskaber og (dis-)identifikation.

<sup>8</sup> Jf. Kapitel 7: Klasserummet et organiseret rum af positioner og Kapitel 8: Deltagelsespraksisser og elevkategorisering

<sup>9</sup> Se også nedenfor om definition af de objektive relationer

praksis er med til at reproducere, udfordre og/eller forandre, elevernes handlinger og holdninger i gymnasiet skal sættes i relation til, hvis man ønsker at opnå viden om, hvordan eleverne kan blive bedre integreret i gymnasiet. Den relationelle tænkning er kompleks og griber ind i mange forskellige niveauer, som er hinandens forudsætninger og derfor uadskillelige. I det analytiske arbejde og i fremstillingen af dette arbejde er det imidlertid nødvendigt at skille niveauerne ad. Der er derfor altid risiko for, at analysen bliver udsat for en substantialistisk læsning, og ikke som de relationelle analyser de har været tiltænkt som. Det kræver ofte også en indsats fra læseren at fastholde det relationelle blik, idet det strider mod den 'almindelige' måde at tænke på (Bourdieu, 1984/2010, 1994/1997; Bourdieu & Wacquant, 1992/1996; Prieur & Sestoft, 2008).

Verden, samfundet eller 'det sociale rum' er såvel differentieret som differentierende. Bourdieu beskriver den herskende forståelse af modsætningen mellem det objektive og det subjektive, eller det som han henviser til som strukturalisme og konstruktivisme, som en falsk modsætning. I den objektivistiske tilgang bliver individer behandlet 'som ting', klassificeret som objekter, hvilket forudsætter et brud med forforståelser og ideologier, eller det Bourdieu kalder 'naive subjektive klassifikationer' (Bourdieu, 1987/2001). I den subjektivistiske tilgang, hos Bourdieu forstået som fænomenologi, etnometodologi og konstruktivistisk sociologi, betragtes virkeligheden som 'produkt af en sammenlægning af individuelle konstruktionshandlinger'. Den sociale virkelighed er konstrueret af agenter (Bourdieu, 1987/2001). I et relationelt perspektiv betyder dette, at individer er '*...både klassificerede og klassificerende, men de klassificerer i overensstemmelse med (eller afhængigt af) deres position indenfor klassifikationerne*' (Bourdieu, 1987/2001: 1). Klassifikationerne i det sociale rum både eksisterer og skabes af de deltagende aktører – i en evig kamp om reproduktion og produktion af magtforholdet mellem de eksisterende positioner i det sociale rum, om definitionen af værdi (anerkendelse og magt) (Bourdieu, 1984/2010, 1994/1997; Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). Som Bourdieu udtrykker det i relation til begrebet klasse:

*"Den 'virkelige' klasse (hvis den da nogensinde har eksisteret i 'virkeligheden') er aldrig andet end den virkeliggjorte klasse, dvs. den mobiliserende klasse. Den er resultatet af klassifikationskampen, forstået som en i bund og grund symbolsk (og politisk) kamp. Klassen har realiseret sig selv – og mobiliseret sig selv – med det formål at sætte et bestemt syn på den sociale verden igennem..."*  
(Bourdieu, 1994/1997: 28)

Det relationelle perspektiv er således et led i Bourdieus påpegning af nødvendigheden af, at det sociale må forstås i en dobbeltlæsning, idet de sociale strukturer, der sætter betingelser og

muligheder for agentens ageren i det sociale rum, kommer til udtryk i en dobbelt form; en social og en mental form. Strukturerne lever med andre ord et dobbelt liv.

### **Strukturernes dobbelt liv – en teori om praksis mellem de sociale og mentale strukturer**

*"De (red. strukturerne) eksisterer to gange: Som 'objektivitet af første grad', det vil sige som fordeling af materielle ressourcer og midler til at tilegne sig socialt set knappe goder og værdier (...). Men de eksisterer desuden som 'objektivitet af anden grad' i form af klassifikationssystemer, det vil sige som mentale og kropslige matricer, der på et symbolsk plan fungerer som ramme for den enkeltes handlinger, adfærd, tanker, følelser og vurderinger. Sociale fænomener er altså genstande, der kan erkendes i virkeligheden selv, fordi individet tolker og prøver at få mening med den verden, der skaber dem."* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 20)

*De sociale strukturer* ('objektivitet af første grad') konstrueres i sociale og historiske sammenhænge og kaldes også for objektive strukturer, fordi de netop er skabt gennem sociale handlinger uden individernes bevidsthed og vilje. Idet individerne selv er en del af disse sociale og historiske sammenhænge, er det svært at erkende de *objektive strukturer* som socialt konstruerede; de fremtræder nærmere som naturskabte, noget der ikke stilles spørgsmålstegn ved. Kun ved at synliggøre disse naturlige og underliggende strukturer vil der åbnes mulighed for at ændre den måde, individer tænker og handler på. De objektive strukturer er med til at forme, hvordan individer tænker og handler, og de former derfor også deres *mentale strukturer (habitus)* ('objektivitet af anden grad'). De mentale strukturer kan ikke forstås løsrevet fra de objektive strukturer, men skal forstås som kropsliggørelsen eller inkorporeringen af de objektive strukturer (og er derfor strukturer i objektivitet af anden grad) (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996; Prieur & Sestoft, 2008). Det er væsentligt at pointere, at de mentale strukturer ikke er identiske med eller en spejling af de objektive strukturer. Transformationen af de objektive strukturer sker på grundlag af individernes allerede dannede mentale strukturer. Det er med andre ord i relationen mellem individernes eksisterende mentale strukturer og feltets eksisterende strukturer, at de sociale strukturer er med til at forme individernes mentale strukturer. Sagt på en anden måde så er individerne igennem deres liv agenter i flere forskellige felter, og er født ind i forskellige felter. Agenternes mentale strukturer er derfor udviklet via de forskellige felter, de har været og er agenter i (og deres positioner i disse felter) (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996).

Med dette dobbelte perspektiv på den sociale virkelighed søger Bourdieu at kombinere 'en struk-

turalistisk' og en 'konstruktivistisk' tilgang til virkeligheden, for herved at undgå de mangler eller risici, der ligger i det to tilgange hver for sig: At man med den 'strukturelle tilgang' i mangel af et princip, der kan forklare, hvordan regelmæssighederne bliver til, har en tendens til at gå direkte fra model til virkelighed, og at se bort fra den oplevelse individerne selv har af deres handlinger, og at man med den 'konstruktivistiske tilgang' har vanskeligt ved at forklare, hvorfor strukturerne, her defineret som summen af individuelle strategier og klassifikationer, er så sejlivede eller hvordan objektive strukturer bliver til (Bourdieu, 1994/1997: 29ff; Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 20ff).

*"Når habitus bevæger sig i det sociale univers, den er et produkt af, er den som en fisk i vandet: Alt går af sig selv, der er ingen problemer. For at gøre det klart hvad jeg mener, skal jeg måske udvide Pascals formulering og sige: 'Verden omfatter mig, men jeg forstår den, fordi den omfatter mig. Det er, fordi den har skabt mig, fordi den har skabt de kategorier jeg bruger til at opfatte den med, at den forekommer mig naturlig og indlysende rigtig.'"* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 113)

Den sociale virkeligheds dobbelte dimension bidrager til at forklare, hvorfor nogen bevæger sig mere ubesværet i et felt, som eksempelvis uddannelsesfeltet, mens andre har vanskeligt ved at finde sig til rette. Hvorfor det ikke alene handler om at 'knække koden', men også om at kunne give det der foregår mening, og betragte det som noget 'naturligt og indlysende' rigtigt. Den dobbelte dimension rummer relationen mellem det sociale og det subjektive, eller det som Bourdieu refererer til som objektivitet af 1. og 2. grad (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). Dimensionen rummer relationen mellem det materielle og det symbolske – tingene og bevidstheden, og stiller krav til at aktiviteter og goder, på linje med handlinger og holdninger, ikke bliver betragtet alene. En central pointe hos Bourdieu er, at den sociale virkelighed er kompleks, og at man ikke vil kunne forstå eller forklare menneskelige handlinger og holdninger uden at have blik for det, der eksisterer uden for aktørerne, som en del af det der eksisterer i aktørerne, og omvendt. Analytisk må disse dog ofte defineres hver for sig.

En teori om praksis fordrer ifølge Bourdieu altså begreber, der rummer kroppen og verden på samme tid, således at der er plads til både subjektets implicite strategier og de objektive vilkår for mulige veje i det sociale felt (Hastrup, 2007: 17; Skeggs, 2004: 145ff). Sådanne begreber er Bourdieus begreber felt og habitus. Disse er sammen med kapital-begrebet de mest centrale af hans analytiske begreber, og nødvendige kort at forklare til forståelsen af den relative tænkning. De tre begreber må defineres empirisk og i relation til den konkrete problemstilling. Jeg vil give en kort forklaring af begreberne, og herefter forklare mit brug af begreberne (og beslægtede begreber) i

relation til denne afhandlings problemstilling og analyser.

### **Felt, kapital og habitus – relationen mellem samfund og individ**

*”De åbenlyse, direkte synlige størrelser i den sociale verden, hvad enten det drejer sig om individer eller grupper, eksisterer og opretholder deres eksistens ved og i kraft af deres indbyrdes forskel, dvs. for så vidt som de hver især indtager en relativ position i et rum af positioner. Selv om dette rum af relationer er usynligt og altid svært at dokumentere empirisk, udgør det den mest reelle realitet (...) og det reelle princip for individers og gruppers adfærd.”* (Bourdieu, 1994/1997: 52).

Bourdieu benytter ikke begrebet samfund, men erstatter det med de analytiske begreber socialt rum og felt. Begreberne rummer en forståelse af samfundet som både socialt differentieret og socialt differentierende. I analysen af et felt søger forskeren at finde en struktur af relationer, dvs. et system af forskelle, ligheder og modsætninger (Sestoft, 2006:160). Et felt kan defineres som et netværk af objektive relationer mellem forskellige positioner. Disse positioner bliver indtaget af konkrete individer eller institutioner. Positionerne er socialt og historisk konstrueret over tid, men er objektive i den forstand, at de eksisterer før, efter og uden for det enkelte individ. De refererer ofte til materielle besiddelser og egenskaber og er virkelige i deres sociale konsekvenser. Et felt rummer altid flere positioner, og defineres ud fra dets konflikter, kampe eller konkurrencer om definitionen af og meningen med feltets praksisser. Det er fra disse kampe, at feltet får sin dynamik. En feltanalyse vil altid være et øjebliksbillede af en statisk tilstand, men felter er i reglen dynamiske. Dynamikken i feltet viser sig særligt ved analyserne af feltets historie (konflikter gennem tiden).

*”På det analytiske plan kan et felt defineres som et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner. Positionerne er objektivt defineret i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne, i kraft af deres øjeblikkelige og potentielle placering i relation til fordelingen af forskellige former for magt (eller kapital), som giver adgang til de specifikke fordele og goder, der står på spil i det enkelte felt, og dermed samtidig i kraft af deres objektiv relationer til andre positioner (dominans, underkastelse, homologi etc.)”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 84)

At relationerne og positionerne er objektive betyder, at de er objektivt defineret i forhold til hinanden på en måde, som de deltagendes subjektive opfattelser ikke kan ændre (Sestoft, 2006: 165). De deltagendes subjektive opfattelser vil i en vis grad endvidere være bestemt af de objektive relationer (jf. relationen mellem habitus og felt senere). Positionerne og relationerne mellem dem er

ikke faste størrelser, men de er heller ikke tilfældige eller flygtige størrelser. De bliver til på baggrund af kampe og forskydninger i det sociale rum, og defineres ud fra disse kampe. De er historisk, kulturelt og socialt skabt, og opleves (af og i feltet) som naturligt, det der ikke stilles spørgsmål ved. Positionerne udfyldes af individer, grupper og aktører pba. af deres egenskaber, praksisser, indsatser og symbolske værdi i feltet<sup>10</sup>.

Felt er dermed også '*... the context where practices take place.*' (Reay, 2009: 8), og kan beskrives som et afgrænset socialt domæne i samfundet, hvis objektive virkelighed fremtræder som naturligt og selvfølgeligt blandt dets medlemmer som en form for kollektiv selvforståelse. Et felt giver sig til udtryk som en institutionaliseret historie med sociale kategorier eller perspektiver, der fremstår i faste former eller institutioner (Hastrup, 2007: 15). Feltet afgrænser sig fra felter gennem sine logikker og krav til dets deltagere, "*... der hverken konkret eller abstrakt er sammenlignelige med de forhold og regelsæt, der styrer andre felter.*" (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 85). Det er her vigtigt at forstå, at der ikke er tale om eksplicitte regler, men nærmere mere eller mindre klare regelmæssigheder og normer. Definitionen af disse regelmæssigheder og normer, og det der tillægges værdi i feltet, foregår gennem kampe mellem de forskellige positioner i feltet.

Positionerne i feltet defineres af kapitalformerne, dvs. kvalifikationer, egenskaber eller ressourcer (goder og værdier). Det er med disse, at et individ eller en institution får adgang til feltet, og at disse opnår anerkendelse og magt (eller i mangel på samme; miskendelse og undertrykkelse). Samtidigt er det de kræfter, der strukturerer feltet, som definerer den specifikke kapital, dens symbolske værdi og dens forskel til de andre kapitaler. En kapital eksisterer og fungerer kun i relation til et felt. Felt og kapital er indbyrdes afhængige, defineres af og definerer hinanden. Kapital kan betragtes som det differentieringsprincip, der på et givent tidspunkt bestemmer den magtstruktur, der hersker i et felt (Bourdieu, 1994/1997: 53). Som Bourdieu udtrykker det i citatet nedenfor, foregår fordelingen af magten i feltet, og styrkeforholdet mellem positionerne (og agenterne), gennem kapitalformerne:

*"Indehaveren kan i kraft af sin kapital udøve en vis magt og indflydelse og derved eksistere i feltet i*

---

<sup>10</sup> Bourdieus feltbegreb uddybes og sættes i relation til hans positioneringsbegreb senere i dette kapitel. Disse to begreber er centrale for mine analyser, og er derfor nødvendige at uddybe senere i forklaringen af, hvordan jeg bruger Bourdieus teori i kombination med Skeggs positioneringsbegreb. Positionsbegrebet er ligeledes centralt for forståelsen af den relationelle tænkning, og til forståelsen af Bourdieus begreber felt, kapital og habitus.



*stedet for at blive betragtet som rent fyld (...) Det er styrkeforholdet mellem spillerne, der i et givet øjeblik definerer feltets struktur. For at illustrere hvad jeg mener, kan man sige, at hver spiller foran sig har en stak jetoner i forskellige farver, der svarer til de forskellige former for kapital, vedkommende råder over. Det betyder, at vedkommendes relative styrke i spillet, vedkommendes position i spillet og generelle strategiske orientering – altså de mere eller mindre dristige, forsigtige, konservative eller grænseoverskridende udspil, der foretages – både afhænger af mængden og arten af jetoner, med andre ord sammensætningen af vedkommendes kapital forstået som volumen og struktur.” (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 86)*

Agentens kapitalsammensætning og -volumen kan kort forklares som et særligt sæt af kvalifikationer, egenskaber eller ressourcer, vedkommende har erhvervet gennem sit liv og nu er i besiddelse af. Individernes position i feltet skal ses i relation til tre dimensioner; 1) *omfanget* af kapitaler, de er i besiddelse af, 2) *sammensætningen* af kapitaler, dvs. den relative vægt de forskellige former for kapital udgør i den samlede kapital og 3) deres *livsbane* i det sociale felt, dvs. udvikling over tid af omfang og sammensætning af kapital (Bourdieu, 1984/2010: 108; 1986/2002; 1987/2001: 3).

Bourdieu opererer med tre overordnede former for kapital; den *økonomiske* (der refererer konkret til materielle ressourcer eller en privilegeret adgang til økonomiske praksisser), den *kulturelle* kapital (der henviser til kulturelle goder som bøger, billeder mm., og kan veksles til uddannelses-kapital og sproglig kapital) og endelig den *sociale* kapital (der omfatter det netværk eller personlige relationer og forbindelser agenten trækker på), foruden det han beskriver som symbolsk kapital. Den symbolske kapital er altid interessant, idet den er udtryk for den eller de kapitalform(er), de ressourcer, kvalifikationer eller egenskaber, der tillægges særlig betydning i et givent felt. (Bourdieu, 1986/2002, 1994/1997; Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). Den *symbolske* kapital beskrives af Bourdieu som en egenskab, der er virksom i symbolsk forstand, ..

*”...fuldstændig ligesom en magisk kraft. Fordi den svarer på nogle overbevisninger, nogle ’kollektive forventninger’, der er blevet institueret socialt, er den symbolske kapital en egenskab der udøver en indflydelse så at sige på afstand, uden fysisk kontakt.” (Bourdieu, 1994/1997: 188)*

I uddannelsessammenhænge har den kulturelle kapital særlig høj symbolsk værdi, idet uddannelse i særlig grad bidrager til reproduktionen af denne kapital. Den kulturelle kapital giver sig desuden udtryk i tre forskellige former; en kropsliggjort, en materialiseret og den institutionaliseret form. Den sociale kapital er ligeledes tæt beslægtet med den symbolske kapital, idet den defineres

gennem den kapitalvolume (mængde og sammensætning) som personerne i individets netværk besidder, og individets evne til at gøre brug af sit netværk (Bourdieu, 1986/2002; 51).

Det kan virke voldsomt at tale om magt og social dominans, om konflikt, kampe og konkurrence. Men her er det igen vigtigt at tænke begreber ind i den relationelle tænkning, og ikke forfalde til en mere subjektivistisk (og common-sense) forståelse af begreberne. Der er ikke tale om ond vilje fra de dominerende side, disse er også domineret af strukturerne i feltet. Det forventes eksempelvis, at de til enhver tid kæmper for bevarelsen (reproduktionen) af deres position i feltet. Den sociale dominans skal hermed betragtes som et indirekte resultat af et kompleks sæt af handlinger i et netværk af begrænsninger og muligheder (Bourdieu, 1994/1997: 56).

*Habitus* er det begreb, der kommer tættest på et subjekt-begreb i Bourdieus teori-univers. I Bourdieus perspektiv er det individuelle, det personlige og det subjektive socialt og kollektivt. *Habitus* er derfor et socialiseret subjekt (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 111). *Habitus* er individets kropslige inkorporering af de objektive strukturer, og et produkt af historien. Der er tale om et sæt af dybtliggende erhvervede dispositioner til at opfatte og vurdere verden. Et såkaldt dispositionssystem, der er dannet i fortiden, lever videre i nutiden og betydningsgivende for fremtiden. Dispositionerne er kropslige og primært ikke-bevidste, og handler om hvordan man indoptager den ydre verdens strukturer/logikker og gør dem til sine egne. *Habitus* kan dermed også beskrives som en *'inderliggørelse af det ydre'*.

*"Habitus'en er et produkt af historien og producerer som sådan individuelle og kollektive praksisser, det vil sige historie, i overensstemmelse med de skemaer, historien har frembragt. Den sikrer den aktive tilstedeværelse af fortidige erfaringer, der, for så vidt som de er indfældet i enhver organisme i form af oplevelses-, tæknings- og handlingsskemaer, har en tendens til at garantere praksisernes forenelighed og deres konstans gennem tiden. De indre dispositioner, denne inderliggørelse af det ydre, unddrager sig alternativet mellem de kræfter, som er indfældet i systemets tidligere tilstand, uden for kroppene, og de indre kræfter, de motivationer, som i selve øjeblikket udspringer af den frie beslutning."* (Bourdieu, 1980/2007: 94)

Det kan lyde meget strukturelt og en anelse deterministisk (hvilket Bourdieu også har været kritiseret for, se bl.a. (Jenkins, 2000)). Men ligesom med feltbegrebet gør Bourdieu opmærksom på, at heller ikke *habitus*-begrebet er statisk eller uforanderligt. Der er på ingen måder tale om en uafvendelig skæbne. *Habitus* er "... et historisk fænomen og som sådant et åbent system af

*holdninger, der hele tiden udsættes for nye erfaringer, som enten forstærker eller modificerer det.”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 118). Habitus udvikler sig med andre ord i de strukturer (eller miljøer), individerne bevæger sig i. Men da de fleste mennesker samtidigt har en tendens til at bevæge sig i felter, der minder om de felter, de er opvokset i, vil de erfaringer, som individet gør sig gennem livet ofte blot bekræfte og cementere deres handlinger og holdninger (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996).

Det empiriske arbejde med undersøgelsen af et felt er et stort empirisk og analytisk arbejde, hvor alle tre analytiske begreber; felt, kapital og habitus har en primær rolle på forskellige stadier i analyserne. Momenternes indbyrdes afhængighed stiller krav til, at analyserne ikke kan betragtes som faser eller som enkeltstående analyser. Analyserne må foregå i en vekselvirkning mellem de tre momenter, hvor analysen i de øvrige momenter vil have en afgørende betydning for analysen i det enkelte moment. Forskerens absolutte udfordring i arbejdet med det feltanalytiske perspektiv er definition og afgrænsning af det felt, han eller hun ønsker at undersøge. Hvilke analyser er nødvendige, og hvilke analyser må man pga. manglende ressourcer (herunder særligt mandskab og tid) afgrænse sig fra (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 92). I resten af dette kapitel er det netop dette spørgsmål, jeg vil svare på i relation til denne afhandlings undersøgelser og analyser.

### **Klasserumskultur – i et feltanalytisk perspektiv**

Mit ærinde er ikke at foretage en decideret feltanalyse af uddannelsesfeltet eller af gymnasiefeltet. Sådanne analyser ville bestemt også være relevante for problemstillingen. Men mit fokus er et andet sted, og jeg har i erkendelsen af mine begrænsede ressourcer som ene forsker på projektet måttet afgrænse mig til en grovere skitsering af gymnasiefeltet som ramme for mine analyser. Mit primære fokus er på de mikrosociologiske analyser af elevernes arbejde med at blive elever i gymnasiet, og hvordan dette relaterer sig til såvel klasserumskulturen som elevernes sociale klasse (sociale baggrund). Med dette bevæger jeg mig helt ind i klasserummet og har særligt blik på elevernes praksisser i en særlig uddannelseskontekst – en gymnasieklasse.

Det enkelte klasserum kan ikke betragtes som et felt i et Bourdieusk teoriunivers. Men klasserummet kan betragtes som repræsentant for de logikker og værdier, der hersker i gymnasiet – dog med det vigtige element for øje, at det der betragtes som naturligt og selvfølgeligt i den enkelte gymnasieklasse ikke nødvendigvis betragtes naturligt og selvfølgeligt for hele gymnasiefeltet, men kan være lokalt. Ved at bringe et feltanalytisk perspektiv på klasserummet, får jeg blik for, hvad der

i en klasserumskultur virker forskelsproducerende, og hvilke muligheder og begrænsninger dette skaber for de forskellige elever (positioner) i klassen. Klasserummet betragtes med andre ord som et rum af forskelle, betydninger, positioner og positionering, og som en kultur, der både producerer forskelle og betydningsfællesskaber mellem dets medlemmer og i relation til andre felter (og uddannelsessammenhænge). Positionerne og relationerne mellem disse er på én gang objektivt defineret ”... i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne” (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 84) og åben for diskussion i en konstant kamp mellem dets medlemmer. Den sociale orden i en gymnasieklasse findes, som i et felt, i den praksis, der til stadighed bekræfter eller udfordrer den, ikke i et sæt af regler uden for den praktiske virkelighed (Hastrup, 2007). Den praktiske virkelighed begrænser sig med dette ikke til klasserummet, men også til den sociale orden, der strukturerer gymnasiefeltet (som en form for magtfelt). Det er derfor vigtigt at have blik for såvel det generelle (gymnasiefeltet) som det lokale i forståelsen af det konkrete klasserum og elevernes ’potentielle handlemuligheder’ i denne kontekst.

Det er ikke heller ikke mit ærinde at definere de mange forskellige positioner i feltet for at forstå strukturerne i feltet – eller det man med Bourdieu ville kalde objektivitet af første grad. Men derimod at definere og synliggøre strukturerne i feltet for at forstå elevernes handlinger ud fra de betingelser og muligheder, deres positioner i feltet giver rum for. Med dette sætter jeg elevernes handlinger og holdninger (objektivitet af anden grad) i fokus. Men dette hele tiden i et relationelt perspektiv, og ikke i et substantialistisk (eller essentielt) perspektiv. Det betyder, at jeg forsøger at forstå deres handlinger og holdninger ud fra den position, de har i klasserummet, samt de positioneringer der foregår i rummet gennem elevernes praksisser (og betydningstilskrivningen af disse)<sup>11</sup>. Man kan sige, at jeg for at forstå klasserumskulturen foretager en omvendt feltanalyse. Analysens fokus er på elevernes praksisser (og betydningstilskrivningen af disse), hertil her jeg brug for en forståelse af klasserumskulturen. Men det er samtidigt gennem analysen af elevernes praksisser, at jeg får blik for, hvad det er, der skaber forskelle og fællesskaber i klasserummet – og hermed får en forståelse af klasserumskulturen. Det primære formål med min forståelse af klasserumskulturen er ikke at kunne definere en gymnasiekultur i dag, hverken generelt eller som den giver sig til udtryk i konkrete (og mere lokale) uddannelsessammenhænge. Formålet med analysen er at forstå, hvordan klasserumskulturen skaber forskellige betingelser for de forskellige

---

<sup>11</sup> Relationen mellem elevernes positioner og positioneringer er centrale for analysen, og vil blive uddybet senere.

elever i konkrete uddannelsessammenhænge – samt hvordan disse forskelle ikke alene er knyttet til elevernes egenskaber, men til deres position i klasserummet og i gymnasiet mere generelt. Som Reay et al (2011) beskriver det, handler det ikke alene om at forstå individerne og deres handlinger, men også om hvad disse kan fortælle os om social praksis, rum, positioner og relationer:

*”In taking a mainly Bourdieusian approach, we attempt to do more than simply study sets of individuals and then draw parallels between them. Of course we are interested in individuals, but we are just as interested in what they show us about social practices, spaces, positions and relations. Our data and analysis show that whatever else it is, identity is always both a reflection and an enactment of these social dimensions.”* (Reay et al., 2011: 22)

Bærende for min analyse er dermed, hvad der skaber forskelle og fællesskaber i gymnasiet. Det er gennem en forståelse af de principperne for differentiering i gymnasiefeltet, jeg søger at konstruere og synliggøre elevernes forskellige måder at gøre elev på, og hvordan dette er forbundet med deres positioner i feltet. Dette dels for at skabe større forståelse for elevernes praksisser, dels for at skabe opmærksomhed på momenter, hvor skoler og lærere kan tage fat i arbejdet med at sikre en bedre integrering af alle elever i gymnasiet. Analysestrategien tvinger mig til at fastholde et relationelt perspektiv på elevernes praksis, handlinger og holdninger, i gymnasiet. Dette er med til at sikre, at analyserne ikke fortaber sig i enkelte elevers praksis, oplevelser og erfaringer. Fokus er på, hvordan elevernes praksis er betinget af de herskende logikker og kampe i (gymnasie)feltet og elevernes (og skolernes) sociale position i dette felt (og relation til øvrige felter i det sociale rum).

*”Det er frem for alt gennem en viden om det felt, individerne er placeret i, man kan begynde at forstå, på hvilke punkter de udskiller sig som noget særligt, det vil sige i kraft af deres udsigtspunkt forstået som position (i et felt), der konstruerer deres særlige opfattelse af verden og feltet omkring dem.”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 94).

Med baggrund i tidligere kapitels diskussion og definition af klasse betragter jeg med andre ord klasserummet som en uddannelseskontekst, hvor social klasse giver sig til udtryk, tolkes, forhandles, vurderes. Klasserummet kan ligeledes forstås som et netværk, eller et system, af ressourcer, praksisser og kategoriseringer. Eleverne træder ind i dette netværk og vil forsøge at orientere sig i, hvordan de forskellige ressourcer, praksisser og kategoriseringer tillægges værdi, samtidigt med at de forsøger at få indflydelse på, hvad der tillægges værdi i dette netværk, og hvad der ikke gør. Elevernes relationer til hinanden, det sociale hierarki og den magt, som individerne

tilskrives i klasserummet, som et specifikt felt, afhænger først og fremmest af den kapital, eleverne kan mobilisere (Bourdieu, 1984/2010: 107; Reay, 2004c, 2009). Elevernes betydningstilskrivning af de forskellige praksisser er knyttet til de erfaringer og ressourcer, de bringer med ind i feltet samt det der tillægges værdi i det konkrete klasserum. Det, der tillægges værdi i det konkrete klasserum, har elementer af noget generelt for gymnasiefeltet, og noget mere lokalt produceret mellem klassens aktører (elever og lærere) og deres relation til gymnasiefeltet og dets mere generelle værdier. Gennemgående for analyserne er et blik for elevernes adgang til at erhverve sig nye kapitaler, og til en eventuel ompositionering. Dette vil have afgørende betydning for, om eleverne anerkender den mere generelle værditilskrivning i feltet og forsøger at tilegne sig (flere af) disse kapitaler, eller om de kæmper for, at andre kapitaler (ressourcer) skal tilskrives symbolsk værdi i feltet, for at de herigennem kan indtage én af de attraktive positioner i feltet. Eleverne kæmper alle for, at netop det de mestrer bedst (deres erhvervede eller arvede kapitaler), er det, der tillægges værdi i det konkrete klasserum. Men også at der i et klasserum eksisterer forskellige 'subfelter' eller arenaer med forskellige normer for adfærden i klasserummet (Gilliam, 2009; Reay, 2001, 2006d, 2008, 2009; Willis, 1977). Som Reay udtrykker det, er det vigtigt at forstå, at eleverne (og i Reays analyser særligt for arbejderklassedrengene) står mellem to umulige valg og prioriteringer; mellem popularitet mellem eleverne i klassen ('the peer group') og en succesfuld læringsidentitet ('learner identity') (Reay, 2006d). Som lærer må man have blik for de omkostninger og vanskeligheder, de forskellige elever møder i deres arbejde med at finde sig til rette, og dette involverer et blik for klassernes forskellige vilkår for at finde en balance mellem det sociale og det faglige, eller det som Reay referer til som 'social identity' og 'learner identity' (Reay, 2006d, 2009). Som Reay skriver:

*"New teachers need to learn about these classed, racialised and gendered processes – to gain insight into the costs and gains of assuming a successful learner identity for students and the ways in which these costs and gains differ according to class, ethnicity and gender."*(Reay, 2006d: 301)

Relationen mellem elevernes sociale baggrund og gymnasiekonteksten er et vigtigt fokus, men ikke alene som en relation mellem erfaringer og værdier hos den enkelte og i gymnasiet. Det handler også om gymnasiekulturens normer, værdisætninger og forskelsproduktioner, som de giver sig til udtryk i den konkrete gymnasieklasse som noget, der både 'er' (en social og historisk konstruktion, der er naturliggjort), og noget der 'skabes' mellem klasserummets aktører. I dette perspektiv kan elevens sociale baggrund i et gymnasiefremmed, ikke-akademisk miljø godt vise sig som en styrke i relation til elevens inklusion i et gymnasieklassefællesskab, hvor flere elever har relativ identisk

baggrund. Dette viser sig eksempelvis ved, at eleverne oplever en form for fællesskab i og sympati for hinandens praksisser. Men dette betyder ikke nødvendigvis, at eleverne er inkluderet i gymnasiekulturen. Dette afhænger af relationen mellem det sociale og det faglige, og hvordan denne relation bidrager til at henholdsvis at binde eleverne sammen i læringsfællesskab(er) eller at skille dem ad som modpositioner, i grupper eller som enkeltindivider.

### *Klasserummets doxa, kulturelle praksis og værdier*

I min oversættelse af Bourdieus teoretiske og analytiske univers til denne afhandlings problemstilling bringer jeg, som nævnt, det feltanalytiske perspektiv på klasserumsniveau. I en forståelse af klasserumskulturen bestående af både forskelsproduktioner og betydningsfællesskaber ønsker jeg ikke alene at identificere de forskellige positioner i klasserummet, men også at identificere, hvad der skaber disse positioner og relationen mellem dem. Min interesse er med andre ord at indholdsudfylde såvel positionerne som de værdier og kulturelle praksisser, som er med til at skabe forskelle og fællesskaber i klasserummet. Her benytter jeg Bourdieus analytiske begreb *doxa*.

Doxa kan beskrives som feltets særlige effekt eller logik. Det er ud fra denne logik, at relationerne mellem positionerne defineres, og at fordelingen af magt og anerkendelse foregår. Det, der kæmpes om i feltet, er om retten (magten) til at definere feltets doxa. Doxa afgør, hvad der er rigtigt og forkert, normalt og ikke normalt, kvalificerende og ikke kvalificerende i feltet. Feltets doxa er historisk og socialt skabt, og består af de kollektive og ubevidste principper for den legitime måde at tænke og handle på i feltet. Den sunde fornuft, det der tages for givet af alle (Bourdieu, 1994/1997: 137). Det der er på spil i alle sociale universer er kampe om magt, kapitaler, bevarelse eller ændring af styrkeforholdene, konservative eller oprørske strategier, interesser etc. Feltets doxa er en verden for sig, der fungerer efter egne love (Bourdieu, 1994/1997: 94). Feltets aktører bekræfter ved deres deltagelse i feltet, ”...at der er noget at spille om og at det kan betale sig at være med. Det er denne underforståede indforståethed, der ligger til grund for kampene og konflikterne.” (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 86).

De, der på baggrund af deres kapitalmængde, -sammensætning og livsbane, besidder de dominerende (og ’stærke’) positioner i feltet, har en tilbøjelighed til at forsvare og kæmpe for opretholdelsen af feltets doxa (de strukturer som netop tildeler dem en dominerende position). Hvorimod de, der har mindre kapital og en, for feltet, ’skæv’ kapitalsammensætning og livsbane, vil forsøge at omvælte feltet. Det handler altså med andre ord ikke alene om at forøge og bevare sine

kapitaler. Hvis dette synes at være en ulige kamp, vil de dominerede i feltet også kunne gøre brug af strategier, der søger at miskreditere de kapitaler, som modstanderen har flest af og opprioritere de kapitaler, som de selv har flest af (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 86ff).

*”De der i en bestemt tilstand af styrkeforholdet (mere eller mindre fuldstændigt) monopoliserer den specifikke kapital (...) er tilbøjelig til at anlægge de strategier der sigter mod at opretholde feltet. (...) Hvorimod de der har mindst kapital (hvilket også ofte er de samme som de nytilkomne, og altså i reglen de yngste), er tilbøjelige til at anlægge de strategier der sigter mod at omvælte feltet, dvs. kætteriets strategier. Det er kætteriet eller heterodoxien – forstået som et kritisk brud med doxa, et brud der ofte er knyttet til en krise – der bringer de dominerende ud af deres tavshed og gør det nødvendigt for dem at producere ortodoxiens defensive diskurs, den rette og højreorienterede tanke der sigter mod at genoprette det der svarer til den tavse tilslutning der er karakteristisk for doxa”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 119)

I citatet ovenfor bemærkes det i parentes, at de individer med den mindste kapital ofte er ’de samme som de nytilkomne, og altså i reglen de yngste’. Dette kan både betragtes bogstaveligt og konkret, som eksempelvis nystartede gymnasieelever, men det kan også betragtes i et mere overordnet, historisk og socialt perspektiv, hvor elever fra gymnasiefremmede miljøer vil blive betragtet som en ny gruppe elever i gymnasiefeltet. Overgangen til gymnasieskolernes selveje, den nye reform, de politiske målsætninger om mere uddannelse til alle unge, og den stigende (og dermed brede) rekruttering af unge til gymnasierne kan for de ’erfarne’ og ’ældste’ i feltet betragtes som den såkaldte ’krise’, der vil bringe ’de dominerende ud af deres tavshed’ og ’producere ortodoxiens defensive diskurs’ for at genoprette feltets doxa. Perspektivet er relevant i analyserne af ytringer om gymnasiets værdier, formål og organisering. Det er afgørende i læsningen af udsagnene at have blik for, hvilke positioner udsagnene kommer fra. Også i et klasserum vil der være forskellige interesser på spil afhængigt af, hvilken position eleverne taler ud fra. Når en elev eksempelvis jævnligt gør opmærksom på, at det må være elevernes eget ansvar at sørge for at få sagt noget i timen, er det dels et tegn på at diskursen om ’eget ansvar’ er en del af gymnasiets doxa, og dels at eleven selv netop positionerer sig gennem mestring af denne disciplin, og ønsker at fastholde sin position som ’god elev’ (hvis praksis er i overensstemmelse med den anerkendte og forventelige praksis i feltet). Eleven har en interesse i at bevare forskellen mellem de mundtlige deltagende elever og dem der ikke markerer af sig selv, som en forskel mellem aktive og passive, stærke og svage elever etc.



### *Udvidelse af værdibegrebet – fra kapitaler til exchange- og use-values*

Jeg mener imidlertid, at doxa i en klasserumskultur i gymnasiet består af mere end det, der for gymnasiefeltet generelt betragtes som værende værdifuldt, og giver sig til udtryk som symbolsk kapital. Der er ingen tvivl om, at der foregår kampe i gymnasiefeltet, og i de konkrete gymnasieklasser om retten (og magten) til at definere, hvad det er der tillægges værdi i feltet. Betragter man dette i et generelt perspektiv for gymnasiefeltet og for hele uddannelsesfeltet, vil der såvel historisk som aktuelt kunne identificeres stort set identiske hierarkier mellem, hvilke kapitaler og praksisser, der tillægges symbolsk værdi (magt og anerkendelse), og hvilke kapitaler og praksisser, der miskendes (se bl.a. Gilliam, 2009; Lidegran, 2009a; Reay, 2003; Runfors, 2008; Youdell, 2006). Men træder vi ind det enkelte klasserum, eller den enkelte uddannelsespraksis, vil der meget vel kunne vise sig at eksistere et andet hierarki, der eksisterer sammen med det mere generelle hierarki. Afstanden mellem disse to hierarkier, det generelle og det mere lokale, varierer mellem de forskellige uddannelsesinstitutioner, og helt ned på klasseniveau (Gilliam, 2009; Hjort-Madsen, 2011a; Thomsen, 2008). Aktørernes *kulturelle praksis*, dvs. deres forståelser af hvad gymnasiet handler om, måden de 'gør' skole på, de erfaringer og værdier de bringer med sig ind i klasserummet – altså kort sagt måden eleverne skaber betydning i den konkrete uddannelseskontekst, klasserummet, dannes af og har betydning for relationen mellem positionerne i klasserummet, og hvilke kampe der udspiller sig om retten til at definere klasserummets doxa.

Kapitalbegrebet rummer ikke denne skelnen mellem det, der tillægges værdi i feltet, og på tværs af felter, som en generel og omsættelig værdi, og det der tillægges værdi i lokale sammenhænge og for den enkelte. Den britiske sociolog (og feminist) Beverley Skeggs kritiserer ligeledes Bourdieu for at have for meget fokus på, hvordan værdier kan omsættes i felter, domineret af middelklassen. Skeggs mener, at Bourdieu dermed ikke har blik for det, der tillægges værdi for den enkelte, og de dominerede eller marginaliserede, her 'arbejderklassen'. Forskerens blik 'tynges' af det dominerende perspektiv, og her middelklassens blik (hvilket forskeren selv er en del af). Skeggs argumenterer derfor for at bruge et værdi-begreb, der ikke alene har fokus på '*exchange-value*' (bytte-værdien), men også på det hun kalder '*use-value*' (brugsværdi). Det vil sige det, der har eller måske ikke har en bytte-værdi, men ikke desto mindre har en værdi for dem, der er indehaver og bruger af dem (Skeggs, 2004: 17).

Uden en søgen efter, hvad det der tillægges værdi hos arbejderklassen eller andre dominerede grupper i samfundet, vil vi ifølge Skeggs ikke kunne betragte gruppen som andet end dominerede,

mindre værdige, lidende etc. Hvis vi alene har fokus på exchange-value, vil de dominerede (her arbejderklassen) altid fremstå som dem, der mangler de kapitaler, som den dominerende gruppe er indehavere af (Skeggs, 2004; B. Skeggs, 2004; Skeggs & Loveday, 2012). Som i Bourdieu et als analyser i 'The Weight of the World' (Bourdieu et al, 1999):

*"In Weight of the World the working-class habitus is absolute and complete lack, an adjustment with no possibility of change. But what about the elements of working-class culture that we know have value not just for the working-class: the creative hedonism; the anti-pretentious humour, the dignity, the high ethical standards of honour, loyalty and caring? And what about how practices such as respectability, assumed to be middle-class, are significantly reworked and revalued when lived by the working-class: a complete ethical re-evaluation. What about the working-class dispositions that the middle-class crave and appropriate whenever they can? (...) This is why I want to argue for a way of thinking beyond exchange-value, instead through use-values that do not rely either on a concept of the self (...), nor rely on a concept of accumulative subjectivity, which is always reliant on exchange-value."* (B. Skeggs, 2004: 88)

Denne veksling, eller systemer af veksling ('systems of exchange'), muliggør, at nogle egenskaber, karakteristikker eller praksisser læses som gode, dårlige, værdifulde eller værdiløse (Skeggs, 2004: 2). Men det foregår ikke som en lige vekslen eller transaktion (Skeggs, 2004: 11). Ved at holde exchange-value og use-value adskilt får vi blik for, hvordan forskellige grupper har forskellige muligheder for at blive evalueret i konkrete sammenhænge. Det er derfor vigtigt ikke at reducere alt til exchange-value (ibid). Ikke alle værdier kan (eller skal) omsættes på et marked. Skeggs benytter af samme grund begrebet *ressourcer* (frem for eller ved siden af Bourdieus kapitalbegreb) for at vise, at ikke alle kulturelle ressourcer virker som kapitaler og kan omsættes til anden værdi (exchangeable) (Skeggs, 2004: 17). Hermed kombinerer Skeggs to perspektiver på kultur (og klasse); ét der ser kulturelle processer som markedsorienterede (kapitaler/fordelingskamp), og et der ser kulturelle processer som orienterede mod gruppens egen selvopretholdelse (ressourcer / anerkendelse) (Thomsen, 2008: 56).

Use-value vil ikke altid blive ekspliceret, men kan eksempelvis findes gennem aktørernes følelser og påvirkninger (affects). *"Affect may enable us to explore how use-value are experienced, expressed and known."* (Skeggs, 2004: 89). De daglige oplevelser af at blive betragtet som mindre værdig skaber ofte en følelse af vrede og frustration. *"I'm talking about the ubiquitous daily experiences of anger and frustration which are carefully contained and not regularly expressed."*

(Skeggs, 2004: 89). Det som Skeggs refererer til som *'ugly feelings'* (Skeggs & Loveday, 2012). Bag disse følelser gemmer der sig et værdi-system, der ikke kan omsættes i feltet, men som ikke desto mindre har betydning for den enkelte. I Skeggs' analyser viser respektabilitet sig som en værdi, kvinderne fra arbejderklassen vægter højt, men som ikke kan rummes i Bourdieus kapitalbegreb.

*"Respect is the component part of respectability that involves the processes of giving, showing, and receiving value. (...) Respect is an evaluation built into a relationship and can thus be an offer of value that can easily be withdrawn. It is not a permanent property of the person but something that has to be continually earned/won/offered/ given. This then differs from Bourdieu's accrual-subject (exchange-value) model. Instead here value circulates through social relationships, not something that permanently settles and can be owned. As a disposition, orientation and stance, respect is a temporary authorization of value."* (Skeggs & Loveday, 2012)

Der hersker næppe tvivl om at middelklassen dominerer i definitionen af, hvad der skal foregå i gymnasiet, og hvad der er værdifyldt (definitionen af doxa). Og særligt den del af middelklassen, som har en længere uddannelse bag sig. Men hvis intentionen er at integrere andre sociale klasser i gymnasiet, vil det, som Skeggs og Reay pointerer, være nødvendigt at have blik for, hvilke værdier disse 'nye' elever bringer ind i gymnasiet, således at også disse også kan betragtes som værdifulde deltagere. Et spørgsmål jeg vil bringe med mig ind i analyserne er derfor: 'Hvilke (brugs-)værdier bringer eleverne fra de såkaldt gymnasiefremmede miljøer med sig i gymnasiet?' Intentionen er at have blik for værdier, som ikke nødvendigvis er genereret i opposition til værdierne i gymnasiefeltet, men også værdier, som bliver nedtonet eller underkendt som værdifuldt i gymnasiekulturen (i et mere overordnet perspektiv, og som exchange-value), som ikke desto mindre har afgørende betydning for elevernes forståelse af sig selv og deres egen elevpraksis.

Det, der betragtes af middelklassen som exchange-value, er ikke altid en værdi for arbejderklassen, og tilmed ikke noget der gives værdi som use-value for dem. Hvor der måske er overensstemmelse mellem et bestemt objekt eller en praksis exchange-value og use-value for middelklassen, tillægges de måske meget forskellig værdi i de to værdi-systemer for arbejderklassen. Middelklassens værdier og dispositioner efterspørges ikke altid af arbejderklassen, om end det betragtes som værdier i eksempelvis gymnasiet og uddannelsesfeltet.

*"In fact, the middle-class are regularly viewed as having moral flaws in terms of snobbery, elitism*

*and competitiveness or pretentiousness (Skeggs 1997), rather than attachment to family, sincere personal relations, loyalty and honour (Lamont 2000).” (Skeggs, 2004: 151)*

Forskellene i de britiske sociale klassers værdisystemer kan ikke nødvendigvis direkte oversætte til forskellene i de sociale klasser i Danmark eller i det danske uddannelsessystem. Men perspektivet, og denne skelnen mellem det der giver symbolsk kapital i en mere generel gymnasial sammenhæng og i de konkrete gymnasieklasser, bidrager til en udvidet forståelse af klasserumskulturen, og klasserummets doxa, og de værdier som eleverne søger at orientere sig i forhold til i deres måder at finde sig til rette i gymnasiet, og i den konkrete gymnasieklasse. For nogle elever kan der godt være stor afstand mellem det, der har exchange-value i gymnasiet, og det der har use-value hos eleverne. Det kan få afgørende betydning for elevernes praksisser og adgang til deltagelse i undervisningen, dannelsen af fællesskaber og deres relation til (valg af) uddannelse og fag. Skellet mellem use-value og exchange-value bringer ligeledes et kritisk blik på de værdier, der dominerer i gymnasiet, og på hvilke måder disse virker henholdsvis inkluderende og ekskluderende, og for hvilke elevgrupper.

#### *Elevpraksisser - Interesse, strategi og praktisk sans*

Fokus for afhandlingen er, som tidligere beskrevet, at opnå en forståelse for elevernes praksisser i gymnasiet; og deres arbejde med at finde sig til rette. Centrale begreber for mine analyser af elevernes praksisser, og deres ytringer om disse, er interesse, strategi og praktisk sans. Begreberne er tæt knyttet til Bourdieus habitusbegreb, men med et fokus på hvordan elevernes habitusser kommer til udtryk i konkrete uddannelsessituationer, og ikke som hverken en definition af eller forklaring af elevernes habitus. Jeg betragter begreberne interesse, strategi og praktisk sans som mere situerede begreber end habitus. Begreberne er knyttet til praksis i konkrete sammenhænge og situationer med et særligt fokus på det subjektive niveau, objektivitet af anden grad, ligesom habitusbegrebet. Det vil sige, hvordan eleverne begrunder deres praksisser, og hvordan de forholder sig til andre agenter i feltet og deres praksisser. Et centralt fokus for denne afhandling. Jeg har derfor valgt at benytte disse i mine analyser frem for begrebet habitus. Samtidigt kan disse tre begreber, med inspiration fra Reay (Reay, 2004b), betragtes som min måde at arbejde med habitusbegrebet i relation til mit konkrete datamateriale (jf. Kapitel 4 om afhandlingens metodologi)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Endelig er det min erfaring, at habitus-begrebet i pædagogiske sammenhænge har udviklet sig til et begreb, der benyttes som forklaring på børn og unges handlinger med henvisninger til hjemmemiljøet værdier, sprog, opdragelse

I Bourdieus teoriunivers består interesse af en oplevelse af at være en del af, at deltage. Han benytter ikke begrebet interesse, men erstatter det med begrebet *illusio*. Begrebet rummer en anerkendelse af spillet, og feltets (eller her klasserummets) *doxa* – også selv for dem, der forsøger at nedbryde eller omdefinere styrkeforholdene i feltet (Bourdieu, 1994/1997: 152). Interesse er altså med andre ord ikke noget, der er iboende det enkelte individ, men noget der opstår i samspillet mellem individet og den verden, der omgiver det.

*”Illusio beskriver det forhold at være grebet af spillet, at være optaget af det, at man mener det kan betale sig, eller kort sagt: at man mener det er umagen værd at spille spillet. (...) Det latinske interesse betyder at ”være en del af”, at deltage, og indebærer dermed en anerkendelsen af at det er umagen værd at spille spillet, og at det er umagen værd at forfølge de mål eller indsatser der opstår i og med at man spiller det pågældende spil. Det betyder at man anerkender spillet og de indsatser der står på spil i det.”* (Bourdieu, 1994/1997: 151)

En aktør eller en institution er en del af et felt, så længe den pågældende aktør eller institution er underlagt påvirkninger fra feltet og selv er i stand til at påvirke det (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 214). Det er vigtigt at pointere, at de sociale spil er spil, der fungerer på en måde, så man glemmer, at der er tale om spil (ibid.) Agerende i feltet, individer såvel som institutioner, er enige om, at feltets praksis er vigtig og værd at kæmpe for (være uenige om). Denne enighed kommer til udtryk som investering i spillet og dets indsatser, og interesse for spillet; aktørernes *illusio*.

Som Bourdieu skriver, står det at være interesseret i modsætning til det at være uinteresset, uegennyttig eller ligeglad. *”Den der er ligeglad, ’er ikke klar over hvilket spil han spiller’, det kommer ud på ét”* (Bourdieu, 1994/1997: 152). Bourdieu knytter *illusio* til en *sans for spillet*, en sans for mening i spillet, for spillets fremtid.

*Sansen for spillet er et produkt af erfaringen med spillet, altså med de objektive strukturer i spillerummet, og den er således det, der gør, at spillet antager en subjektiv mening, det vil sige en betydning og en eksistensberettigelse, men også en vis retning, en orientering, en fremtid for dem, der deltager i det og dermed anerkender hele ideen i spillet (jeg taler om illusio forstået som*

---

etc. Et perspektiv jeg netop søger at bryde med (se Kapitel 3 om social klasse og om den relationelle tænkning ovenfor).

*investering i spillet og dets indsatser og som interesse for spillet, accept af spillets grundlag, doxa).*” (Bourdieu, 1980/2007: 110ff)

Illusio er dermed også et begreb, der kan beskrive relationen mellem en aktør og et spil, habitus og felt; *”...nemlig det fortryllede forhold en agent har til det spil han spiller, når der hersker en ontologisk overensstemmelse mellem de mentale og de objektive strukturer i den sociale verden”* (Bourdieu, 1994/1997: 152). Begrebet kan bidrage til en forståelse af elevernes oplevelser af og kamp for at opnå en overensstemmelse mellem de mentale og de objektive strukturer i klasserummet. Elevernes investeringer i spillet og dets indsatser giver med andre ord kun subjektiv mening, hvis det også anerkendes af feltet som sådan. Da eleverne i kraft af deres tilstedeværelse i gymnasiet og det konkrete klasserum har en interesse for spillet og accepterer spillets grundlag, vil de kæmpe for, at det netop er deres investeringer, der opnår anerkendelse i rummet. Viser dette sig ikke at være tilfældet, vil de justere investeringerne til sammenhænge med større sandsynlighed for at kunne opnå anerkendelse (eksempelvis i sociale relationer fremfor i det faglige arbejde, i den skriftlige frem for den mundtlige deltagelse, i gruppearbejdet frem for i klasserumsundervisningen).

Dette bliver imidlertid ikke nødvendigvis formuleret om bevidste strategier, men kan eksempelvis beskrives som en interesse, en lyst, en vilje etc. Udgangspunktet for menneskelige handlinger er ifølge Bourdieu kun undtagelsesvis en strategisk intention. En pointe hos Bourdieu er, at de socialt handlende individer, ud fra en praktisk og ureflekteret viden (habitus), kan handle, *som om* de sætter sig et mål, uden at dette mål har været bevidst opstillet. Bourdieu beskriver hermed strategier som en samling praksisformer rettet mod et særligt ’mål’ – men disse ’mål’ er sjældent opstillet som sådanne. *”Mennesker er med andre ord fornuftige, til trods for at de ikke hele tiden er engageret i social langtidspanlægning og strategiske overvejelser.”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 115). Strategier skal således forstås som *”...spontane tilpasninger, der udspringer af en habitus, som er tilpasset den omgivende virkelighed”* (Prieur & Sestoft, 2008: 47). Elevernes valgstrategier, deltagelsesstrategier etc. kan med andre ord ikke alene forstås som bevidste og intentionelle handlinger for at opnå formulerede mål. Strategierne skal snarere forstås ud fra elevernes position i feltet – det er ud fra denne position, at de handler mere eller mindre offensivt eller defensivt i deres elevarbejde. Som elevernes handlinger eller udspil ud fra vedkommendes styrke i spillet (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 86).

Elevernes deltagelse i undervisningen handler i dette perspektiv ikke alene om, hvorvidt de, populært sagt, kan *’knække koden’* for, hvordan man deltager i gymnasiet på den ’rette’ måde –

kunne gennemskue de herskende gymnasielogikker – men også om hvordan eleverne arbejder med at give 'koderne' betydning og en mening for dem selv, at betragte dem som 'selvfølgelige' og værdifulde. Bourdieus begreb '*den praktiske sans*' rummer denne dobbelthed af at have 'knækket koden' og at handle ud fra dette som noget af det mest selvfølgelige (Bourdieu, 1980/2007).

*“Den praktiske sans virker retningsgivende på en hel række 'valg', der skønt ubevidste ikke desto mindre er systematiske, og som uden at være ordnet og organiseret i henhold til et endemål ikke desto mindre er bærere af en art retrospektiv formålstjenthed. Det, som man i sportens verden kalder 'sans for spillet' (...), er en særlig mønstergyldig form for praktisk sans forstået som den foregribende tilpasning til et givet felts krav. (...) (Bourdieu, 1980/2007: 110ff)*

Den praktiske sans er mere end at 'knække koden', det er det der gør, at 'koderne' opleves som naturlige og selvfølgelige for den enkelte, og ikke blot den for feltet 'rette' måde at handle på, men den mest 'naturlige'. Den praktiske sans 'er det, der gør, at spillet antager en '*subjektiv mening*' (som citeret ovenfor) og en '*objektiv mening*', som beskrevet nedenfor:

*”Men den er også det der gør, at spillet har en objektiv mening, for den sans for den sandsynlige fremtid, som man får af den praktiske beherskelse af de specifikke regelmæssigheder, der er konstituerende for et givet felts økonomi, ligger til grund for meningsfulde praksisser, det vil sige praksisser, som i en forståelig relation både er knyttet til betingelserne for deres udførelse og til hinanden. De er altså umiddelbart udstyrede med en mening og en eksistensberettigelse for ethvert individ med sans for spillet (deraf den konsensuelle valideringseffekt, der ligger til grund for den kollektive tro på spillet og dets feticher).” (Bourdieu, 1980/2007: 110ff)*

Den praktiske sans er således et relationelt begreb, der forbinder individets fortid, nutid og fremtidsmuligheder – og individets relation til feltet og den konkrete kontekst, som individets praksisser foregår i. Begrebet bidrager til en forståelse af den enkeltes praksis ud fra relationen mellem 'spilleren' og 'spillet' – og ikke ud fra en tolkning af individuelle egenskaber.

Forudsætningen for den praktiske sans er 'tro'; den enkeltes tro på spillet, at der er noget der er værd at spille, og at den enkelte selv er en 'værdig' deltager i spillet. Den praktiske tro er den '*stiltiende betingelse for at indtræde i spillet*', som er kropsliggjort hos den enkelte. Tro er således konstituerende for den enkeltes tilhørsforhold til feltet. Dette betyder ikke, at tro skal betragtes som en sindstilstand eller en form for beslutning. Der er snarere tale om en kropstilstand og et

tilslutningsforhold mellem felt og habitus:

*“Den praktiske tro er ikke en 'sindstilstand' og slet ikke en art besluttet tilslutning til et korpus af dogmer og indstiftede doktriner ('trosindholdene'), men så at sige en kropstilstand. Den oprindelige doxa er dette umiddelbare tilslutningsforhold, der i praksissen etableres mellem en habitus og et felt, som den første er tilpasset til; det er den stumme erfaring af verdens selvfølgelighed, der tilvejebringes af den praktiske sans.”* (Bourdieu, 1980/2007: 113ff).

Den praktiske tro rækker ud over den enkeltes egen overbevisning om at være en værdig deltager. Den handler også om, hvordan den enkeltes handlinger, holdninger og ytringer læses af de andre deltagere i feltet, hvordan den enkelte reagerer på dette, og hvordan denne reaktion modtages af de andre deltagere i feltet. Den praktiske tro viser sig hos de elever, man med Bourdieu kan kalde *'fiskene i vandet'* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 113). De elever, for hvem det, der er en selvfølge i feltet, også er en selvfølge for, og som relativt problemfrit handler og ytrer sig ud fra disse selvfølgeligheder. Disse elever vil til enhver tid vil forsvare de dominerende værdier og praksisser som værende 'naturlige'.

I relation de unges praksisser i uddannelsessystemet kobler Bourdieu den praktiske tro til begrebet *'subjektiv forventning'* (Bourdieu & Jean-Claude, 1977). Den subjektive forventning er direkte afhængig af den objektive sandsynlighed for valg af eller succes med eksempelvis en given uddannelse, fag eller profession, for den gruppe som individet deler objektive betingelser med. Eller sagt på en anden måde er den subjektive forventning, det eleverne betragter som sandsynligheden for hvad 'sådan nogen som os' kan opnå, og hvad 'der passer sig for sådan nogen som os'.

*”Den subjektive forventning, der får et subjekt til at udskille sig selv, er direkte afhængig af de betingelser, der er bestemmende for dets kategoris objektive chancer for succes, og den må derfor tælles med blandt de mekanismer, der er med til at realisere de objektive sandsynligheder. (...) Den forklaring, som hviler på relationen mellem den subjektive forventning og den objektive sandsynlighed (...), det vil sige på systemet af relationer mellem to systemer af relationer, kan ud fra ét og samme princip ikke blot redegøre for den uddannelsesmæssige dødsprocent i arbejderklassen eller for den fraktion af den, som overlever – samt de overlevendes særlige måde at forholde sig til systemet på – men også for variationen i indstillingen til arbejdet eller successen blandt elever fra forskellige sociale klasser, afhængigt af sandsynligheden eller usandsynligheden for, at de kan overleve i et givet studieforløb.”* (Bourdieu & Passeron, 1977/2006: 196ff).



Bourdieu benytter bl.a. begrebet til at forklare variationer i procentsatsen af gymnasieelever og studerende fra arbejderklassen mellem regioner og bydele. Når procentsatser af gymnasieelever og studerende fra arbejderklassen eksempelvis er højere i bydele eller mindre lokalområder i byerne med social heterogenitet i bekendtskabsgrupperne, skyldes dette, ifølge Bourdieu, at denne klasses subjektive forventning er tæt knyttet til bekendtskabsgruppen forventninger. Hvis mange af elevernes venner går i gymnasiet, stiger elevernes subjektive forventning til gymnasiet som 'noget for mig'. Elevernes indstilling til arbejdet, investeringerne, i gymnasiet afhænger ligeledes af sandsynligheden for deres overlevelse som individ og som gruppe. Hvis afstanden mellem 'idealgruppen' og deres egen social gruppe er for stor, vil de unge ikke kunne identificere sig med 'idealgruppen', og have vanskeligere ved at tro, det kan lykkes for dem. Eleverne vil beskytte sig selv med en elimineringsstrategi med en forklaring om at "Det der er ikke noget for os" (Bourdieu & Passeron, 1977/2006: 196ff). En form for dis-identifikation for at beskytte sig selv mod fiasko.

Bourdieu taler i forlængelse af 'den subjektive forventning' og de unges valg, og herunder 'fravalg' af uddannelser eller fag, også om arbejderklassens 'selv-eliminering'. Dette forstået som et fravalg af muligheder ud fra en forventning om at man 'ikke passer ind'. Den eksplosive udvidelse af uddannelsessystemet, eller 'demokratiseringen af elevoptaget', har måske nok været med til at reducere graden af selv-eliminering hos arbejderklassen i relation til adgang til uddannelserne. Flere unge fra arbejderklassen søger nu på gymnasiet og de videregående studier. Men dette, argumenterer Bourdieu, har blot rykket selv-elimineringen fra chancerne for adgang til uddannelserne, til chancerne for succes i uddannelserne:

*"Man vil kunne indvende, at demokratiseringen af elevoptaget i de gymnasiale uddannelser har tendens til at reducere graden af selv-eliminering, eftersom sandsynligheden for, at børn fra arbejderklassen vil få adgang til disse uddannelser, er blevet mærkbart større i de seneste år. Men heroverfor må man henvise til statistikken for adgangen til de videregående uddannelser i forhold til den skole, man har gået på, eller den gren man har valgt. (...) Og hvad mere er: Når undervisningssystemet reducerer omfanget af selv-elimineringen i slutningen af folkeskolen til fordel for den udsatte eller eksamensbestemte eliminering, opfylder den blot så meget desto bedre sin konservative funktion, også selv om det for at udføre dette må maskere chancerne for adgang som chancer for succes."* (Bourdieu & Passeron, 1977/2006: 200).

*Opsamling på klasserumskulturen og elevernes praksisser i et feltanalytisk perspektiv*

Opsamlende betragter jeg klasserumskulturen som en kultur der producerer både forskelle og betydningsfællesskaber mellem dets medlemmer og i relation til andre felter (uddannelses-sammenhænge). Klasserummet er et institutionelt organiseret fællesskab, et socialt netværk og et rum af forskelle, værdier, positioner og positionering. Det, der skaber den sociale orden i et klasserum, er *doxa*, eller det sociale spils grundlag. Klasserumskulturen defineres af den kulturelle praksis i undervisningen samt de legitimerede (og dominerende) værdier, i form af såvel bytteværdi (kapitaler) og brugsværdi (ressourcer), eller med Skeggs terminologi; *exchange-value* og *use-value*. Exchange-value er særligt knyttet til de værdier, der kan siges at være generelle for gymnasiefeltet, og derfor har en bytte-værdi i dette felt. Det vil sige de kulturelle kapitaler, der eksempel kan omsættes til uddannelseskapital (såsom karakterer eller retten til at sige noget i timen). Use-value er de værdier, som eleverne særligt vægter højt, i definitionen af eksempelvis sig selv eller den gode kammerat, den gode elev m.m. De værdier, der har use-value, vil ofte ikke kunne omsættes til uddannelseskapitaler og underkendes derfor tendentielt i gymnasiekulturen. Men de har ikke desto mindre stor betydning for eleverne og kan med dette være lige så afgørende for elevernes praksisser i gymnasiet og i deres læsninger og kategoriseringer af sig selv og hinanden ud fra disse praksisser.

Med dette defineres klasserumskulturen også af elevernes praksisser, herunder deres valgpraksisser, deltagelsespraksisser og kategoriseringspraksisser. Samt af elevernes relationer til hinanden, til lærerne, undervisningen, arbejdsformerne, fagene etc. Afgørende for elevernes praksisser er såvel klasserumskulturen, deres position i klasserummet (og i uddannelsesfeltet) og relationen mellem positionerne i klasserummet (og i uddannelsesfeltet). Elevernes praksisser i de konkrete klasserum analyseres ud fra tre centrale begreber *illusio* (interesser), strategi og praktisk sans. Alle tre begreber er særligt knyttet til det subjektive niveau, de mentale strukturer. Men da begreberne er relationelle, indeholder begreberne såvel kroppen som verden. Eller sagt på en anden måde, så er begreberne knyttet til objektivitet af anden grad, dvs. hvordan eleverne begrundes og forholder sig til egne elevpraksisser, og hvordan de forholder sig til andre aktører i feltet og deres praksisser. Med *illusio*-begrebet får jeg blik for elevernes interesser som noget, der er knyttet til deres muligheder for at deltage i undervisningen. Illusio fordrer en praktisk sans hos eleverne, der gør dem i stand til at give mening og betydning til det, der foregår i gymnasiet, og med dette at tage del i undervisningen på en måde, som virker naturligt og selvfølgeligt for dem. Elevernes sans for spillet og for de investeringer det kræver at tage del i spillet, er det jeg søger viden om med begrebet *illusio*. Med *strategi*-begrebet får jeg blik for de logikker, der ligger bag elevernes handlinger, altså det, som gør at eleverne selv betragter deres handlinger som fornuftige. Om end de

ikke er formuleret som egentlige mål eller intentioner. Strategi-begrebet er ligeledes tæt knyttet til elevernes position i rummet og deres adgang til andre positioner. Endelig er der den *praktiske sans* som et begreb, der særligt rummer relationen mellem elevernes erfaringer (dvs. deres habitus og sociale klasse) og den kontekst, de søger at finde sig til rette i (gymnasiet og den konkrete klasserums-kultur). Den praktiske sans (den praktiske tro eller subjektive forventning) er grundlaget for de to andre begreber, *illusio* og *strategi*.

De introducerede analysebegreber kan betragtes som mine bearbejdninger af Bourdieus begreber felt, kapital og habitus. Bearbejdninger jeg har foretaget i relation til, og under en løbende vekselvirkning mellem min problemformulering, mit datamateriale og mine læsninger af teoretiske og empiriske analyser indenfor problemfeltet. Ultrakort opsummeret har jeg valgt at benytte begrebet *doxa* som bearbejdning af feltbegrebet, *exchange-* og *use-value* (lånt fra Skeggs, 1997, 2004 etc.) som en udvidelse af kapitalbegrebet, og begreberne *illusio*, *strategi* og *praktisk sans* som bearbejdning af habitusbegrebet. Med disse begreber sætter jeg fokus på elevernes logikker og værdier i den konkrete uddannelseskontekst, og på hvordan eleverne på én gang forsøger at tilpasse sig og være med til at definere klasserummets *doxa* – og søger at fastholde deres egne forståelser og idealer for gode elevpraksisser. Klasserumskulturen og elevernes praksisser i klassen er gensidigt afhængige – og såvel betinger som betinget af hinanden.

### **Deltagelse mellem position og positionering**

Det er ud fra det ovenfor beskrevne perspektiv på klasserumskulturen, og et kulturelt perspektiv på elevernes sociale klasse (sociale baggrund) som beskrevet i foregående kapitel, at jeg søger svar på afhandlingens problemformulering om, hvilken betydning klasserumskulturen og elevernes sociale baggrund har for elevernes deltagelse og inklusion i gymnasiet. Mit blik på elevernes praksisser i gymnasiet, og deltagelse i gymnasiet, er overordnet set bundet op på en relationel tænkning med blik for elevernes positioner og deres positioneringer, samt relationerne mellem disse. Jeg vil derfor afslutningsvist forklare forståelse og brug af de to analytiske begreber; *position* og *positionering*. Begge begreberne tager udgangspunkt i Bourdieus teori-univers, hvor særligt *positions*begrebet står stærkt. *Positionerings*begrebet vurderer jeg imidlertid noget svagt hos Bourdieu. Begrebet uddybes ikke, men nævnes kort som ”...*de ’valg’ de træffer inden for de mest forskelligartede områder af den menneskelige praktik*” (Bourdieu, 1994/1997: 20), *’strategier’* (Bourdieu, 1994/1997: 67) og *’en ytring, et værk eller en praksis’* (Sestoft, 2006: 169). *Positioneringer* bliver hos Bourdieu det mere symbolske og vanskeligt objektiverbare i relation til begrebet *position*, som mere har form af

materialitet (Sestoft, 2006: 169). Men den mere processuelle del af begrebet, som man finder det hos eksempelvis poststrukturalister som Bronwyn Davies (Davies, 2003), er imidlertid vanskeligt at finde i Bourdieus positioneringsbegreb. Jeg har derfor valgt at gøre brug af Skeggs positioneringsbegreb som supplement til Bourdieu. Skeggs' teorier henter sin inspiration hos Bourdieu og Foucault (Skeggs, 2004). Som jeg vil uddybe nedenfor giver Skeggs positioneringsbegreb en bredere forståelse for elevernes praksisser og klassificeringer (værditilskrivninger) af sig selv og hinanden. Positioneringsbegrebets processuelle indhold, som noget der gøres af og ved eleverne (fortolkes, forhandles, produceres, indskrives), giver mere agens til eleverne, samtidigt med at det, ligesom hos Bourdieu, medtænker de sociale betingelser for elevernes positioneringsmuligheder i de konkrete sammenhænge og situationer. Begrebet kan altså ikke ses isoleret fra den kontekst som positioneringen foregår i. Skeggs positioneringsbegreb kan kort beskrives ud fra tre af Skeggs' centrale begreber *perspective* (position eller syns-punkt), *inscription* (kategorisering eller klassificering) og *values* (exchange- og use-value) (Olsson, 2008; Skeggs, 1997, 2004).

Positioner er hos Bourdieu fordeling af magt og anerkendelse, som beskrevet tidligere i kapitlet. En position i et felt begrænser og giver særlige beføjelser. Men en position er også et *syns-punkt*, et udsigtspunkt og et perspektiv, hvorfra individer og institutioner i feltet betragter verden (Bourdieu, 1994/1997: 30 & 69). Det er med andre ord ud fra deres position i klasserummet (og gymnasiefeltet), at eleverne kæmper for bevarelse eller ændring af klasserummets (og feltets) doxa. Disse kampe er afgørende for elevernes muligheder for at bevare eller at indtage en attraktiv position i rummet, én af de positioner hvorfra den enkelte kan opnå anerkendelse (og definitionsmagt) (Bourdieu, 1994/1997: 187; Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). Kampene foregår ikke altid bevidst, men deres praksisser og ytringer om disse foregår altid fra et bestemt syns-punkt (position). Det er herfra elevernes ser, eller som Bourdieu udtrykker det:

*"Det sociale rum omslutter mig som et punkt. Men dette punkt er et syns-punkt, dvs. et syn set fra et bestemt punkt i det sociale rum, eller: et perspektiv der i sin form og i sit indhold er defineret af den objektive position det ses ud fra. (Bourdieu, 1994/1997: 30)*

Praksis og ytringer om praksis (sproglig praksis), erfaringer, oplevelser, meninger etc. må derfor altid betragtes i relation til den position, individet eller grupper af individer handler eller 'taler' ud fra – derfra hvor de ser, deres syns-punkt. Skeggs benytter begrebet 'perspective' for at sætte fokus på netop denne side af positionsbegrebet. Ifølge Skeggs bliver værdier netop produceret og reproduceret gennem forskellige perspektiver; det vil sige gennem forskellige måder at vide, høre

og se – og disse måder repræsenterer altid særlige interesser (Skeggs, 2004; Skeggs & Loveday, 2012). En position og et perspektiv er altid knyttet til magtrelationer, som Skeggs formulerer det:

*"To take a position is dependent upon the knowledge to which we have access, the ways we can interpret, and the ways in which we can articulate it and put it to use. Because perspective is always premised upon access to knowledge it is always implicated in power relations (for instance, what type of knowledge? Is it equal access?). To have a perspective is therefore to take a position"* (Skeggs, 2004: 6)

Med dette væver positionsbegrebet sig sammen med positioneringsbegrebet. Med dette tætte forhold kan såvel Bourdieu som Skeggs gøre det vanskeligt at adskille de to begreber (som det gælder for Bourdieus øvrige begreber grundet deres indbyrdes afhængighed). Bourdieu beskriver, som nævnt, positioneringer, som praksisser, ytringer og strategier i feltet (Bourdieu, 1994/1997). Positioneringerne adskiller sig i grove træk fra positioner ved deres symbolske karakter. I en feltanalyse sammenkædes positioner og positioneringer med det formål at kunne forklare forbindelsen mellem 'to uafhængige virkeligheder, som man kunne kalde det materielle og det symbolske' – altså mellem det som man kan beskrive objektivt som en realitet (positioner) og det som er vanskeligere at objektivere og er mere afhængig af fortolkninger (positioneringer). Formålet med denne del af analysen er som Sestoft forklarer det, *"...at påvise empirisk, at menneskers meninger og ytringer (positioneringer) ikke er tilfældige og subjektive, men forbundet med systematiske forskelle i sociale egenskaber (positioner)."* (Sestoft, 2006: 169)

Positioneringerne er særlige for feltet og tolkes og defineres i deres forskel til andre positioneringer i feltet. Det er gennem positioneringerne, at individer, grupper og institutioner 'viser' sin position i feltet, sit ståsted. Positioneringer kan være mere eller mindre bevidste, men vil i et Bourdieusk perspektiv altid skulle læses ud fra, eller som tegn på, aktørernes position i feltet.

Positionerne fordeles, ifølge Bourdieu, ud fra relationen mellem aktørernes kapitalsammensætning og -volume, og det der tillægges symbolsk værdi i det aktuelle felt. Jeg udvider imidlertid dette perspektiv gennem min inddragelse af Skeggs' værdi-begreb, således at værdier til ikke alene at handle om kapitaler (bytte-værdi), men også at rumme værdier, der har nytteværdi i det konkrete klasserum og hos de observerede og interviewede elever. Elevernes positioner og positioneringer i klasserummet er imidlertid dermed ikke alene informeret af styrkeforholdet i gymnasiefeltet (og uddannelsesfeltet), og herunder de sociale klassificeringer, men også af styrkeforholdet i det

konkret klasserum. Særligt er det interessant at opnå viden om, hvordan de sociale kategoriseringer i gymnasiefeltet indtages, forhandles og bekæmpes (afvises), samt hvilken betydning dette har for elevernes praksisser i gymnasiet (begrænsninger og muligheder). Positionsbegrebet tillægges med dette ikke alene en materialitet, forstået som det der i feltet er objektiveret og 'naturliggjort', men også et mere symbolsk (og lokalt) indhold som følger af en udvidelse af værdibegrebet til også at indeholde en brugsværdi (use-value). I elevernes deltagelse i undervisningen virker denne del af værdibegrebet lige så kraftfuldt for fordelingen af positionerne i klasserummet, som bytteværdien (exchange-value som ellers er kendetegnende for Bourdieus kapitalbegreb).

Med dette betragter jeg ikke positionerne i klasserummet (eller i gymnasiefeltet) alene som materielle eller objektive (og kan måles og vises statistisk). Jeg mener, at positionerne har såvel en materialiseret som en symbolsk karakter. Den materielle del af positionen kan defineres ud kapitalsammensætning og volume – hvilket i en gymnasiesammenhæng eksempelvis kan bestå af de elementer i uddannelsens tekniske sortering, dvs. prøver og tests af eleverne faglige viden og kompetencer. Men definitionen af faglig viden og kompetencer er ikke alene noget, der har materiel karakter, det har også symbolsk karakter. Et afgørende element i definitionen af positionerne er hvorvidt det, man kunne sociale egenskaber, tillægges symbolsk værdi i feltet. Med et relationelt blik på klasserumskulturen og elevernes deltagelsespraksisser viser positionerne sig som forskelle i og kategoriseringer af elevernes praksisser. Positionerne i klassen kan ikke defineres ud fra faste kategorier eller egenskaber, men vil hele tiden forhandles, indtages og afvises i den konkrete kontekst som led i de kulturelle processer i en gymnasieklasse og som led i elevernes arbejde med at finde sig til rette i denne kultur. Elevernes positioneringer i klasserummet handler derfor om mere end om at 'vise' sin position (bevidst eller ubevidst) gennem sine ytringer, meninger og handlinger. Det handler ligeledes om hvordan eleverne kategoriserer og evaluerer (værdisætter og bedømmer) sig selv og hinanden. Disse kategoriseringer og evalueringer af hinanden foregår ud fra et klassificeringssystem, som på én gang er givet og åben for diskussion.

Skeggs udvider ligeledes positionsbegrebet til også at indeholde denne mere symbolske side ved at skelne mellem det, hun kalder 'sociale positioner' og 'subjektpositioner' (Skeggs, 1997, 2004). Sociale positioner er, som Skeggs pointerer, funderet i strukturelle organiseringer som klasse, race og køn, som afgrænser og giver adgang til særlige subjektpositioner. De sociale positioner muliggør og begrænser vores adgang til de forskellige kapitaler og til vores evne til at genkende os selv som de subjektpositioner, vi indtager. Det symbolske niveau (diskurserne) informerer subjekt-

positionerne, og disse er dermed afhængige af, hvordan diskurserne er organiseret gennem institutionelle strukturer (som uddannelse og medier). Subjektpositioner er i Skeggs' teori-univers effekten af såvel diskurser og (organisatoriske) strukturer. Det vil sige, det symbolske og det materielle. Det er gennem disse sociale positioner og subjektpositioner, at identitet kommer til at fremstå som sammenhængende, som Skeggs forklarer det i nedenstående citat:

*"The particular shape subject positions take depends not only upon their position within wider discourses and institutions but also on how they are taken up. Some subject positions may not produce subjectivity if they are not occupied or invested in. Subject positions are also different from social positions. Social positions are based on structural organization such as class, race and gender, which circumscribe and access movement into certain subject positions. These structurally organized social positions enable and limit our access to cultural, economic, social and symbolic capital and thus the ability to recognize ourselves as the subject positions we occupy. (Dis)identifications from/with and (dis)simulation of these social and subject positions are the means by which identities come to appear as coherent"* (Skeggs, 1997: 12)

Såvel sociale positioner som subjektpositioner er noget, vi tildeles, men det er samtidigt noget, vi tager op og indholdsudfylder diskursivt (Skeggs, 1997; Beverley Skeggs, 1997; Skeggs, 2011). Skeggs bruger eksempelvis subjektpositioner som analytisk begreb til at undersøge, hvordan en større gruppe kvinder fra arbejderklassen (social position) bliver særlige subjektpositioner, respektable subjekter (Skeggs, 1997). Hun udvikler med baggrund i sine analyser respektabilitet som et analytisk begreb, der kan forklare kvindernes måder at tage deres subjektpositioner til sig og give det indhold. *"Respectability is a discursive position which informs the take-up and content of subject positions."* (Skeggs, 1997: 12). I en gymnasiekontekst, og elevernes sociale og subjektive positioner i konkrete klasserum, kan elevernes ytringer om 'klogskab', 'kammeratskab' og 'åbenhed' betragtes som diskursive positioner (repræsentationer eller forestillinger), der informerer elevernes måder at indholdsudfylde de subjektpositioner, de har adgang til.

Elevernes sociale position, organisatoriske strukturer og diskurser (i form af klassificeringer og værditilskrivninger) i feltet har alle betydning for elevernes adgang til de forskellige kapitaler og deres evne til at genkende sig selv i den subjektposition, de gives adgang til; eksempelvis 'den gode elev', 'den aktive elev' og 'den dovne elev'. Identitet dannes gennem en sammenhæng mellem den enkeltes sociale position og dennes subjektposition (Skeggs, 1997). Men den enkelte oplever ikke altid en sammenhæng mellem disse. Eleverne vil ikke nødvendigvis indtage og investere i de

tilgængelige subjektpositioner, og identitet vil dermed ikke blive produceret ad den vej. Kvinderne i Skeggs' studier oplevede social klasse som ekskluderende. De subjektpositioner, som kvindernes sociale klasse gav dem adgang til som kvinder fra arbejderklassen, var negativt konnoteret. Kvinderne kæmpede for at distingvere sig fra de subjektpositioner, deres sociale klasser gav dem adgang til. Skeggs viser, hvordan kvindernes subjektivitet dermed blev produceret gennem '*... processes of disidentification and dissimulation, showing how the dialogic judgemental other is central to their productions and how class operates at an intimate and emotional level.*' (Skeggs, 1997: 13).

Social klasse kan på samme måde betragtes som ekskluderende for de såkaldte gymnasiefremmede elever, idet disse ofte tales frem som værende mindre 'værdige' gymnasieelever ('svage', 'frafaldstruede' etc.). Spørgsmålene som følger er, hvilke subjektpositioner (og kategorier), der stilles til rådighed for eleverne? Samt om eleverne indtager og investerer i de tilgængelige subjektpositioner som led i produktionen af deres identitet? Eller om de som kvinderne i Skeggs studier i højere grad producerer subjektivitet gennem en disidentifikation og dissimulation af de tilbudte subjektpositioner (og kategorier)? Hvordan fordeles positionerne i klasserummet, og er de lige tilgængelige for alle elever? Elevernes sociale position og deres adgang til kulturel (og symbolsk kapital) betinger og åbner på forskellig vis for elevernes adgang til subjektpositionen 'den gode elev' – og eleverne vil af samme grund forsøge at indholdsudfylde positionen ud fra deres perspektiv – dvs. dér hvor de har deres egen styrke. Identifikationsprocesser og adgang bliver hermed også et centralt fokus i mine analyser af elevernes positioner og positioneringer. Adgang, ikke forstået som adgang til uddannelse, men som adgang til sociale positioner og subjektpositioner.

I Skeggs' studier søger kvinderne at positionere sig på andre måder end som de subjektpositioner, de gives adgang til. Dette betyder ikke, at de gennem deres positionering ikke også 'viser' deres position som arbejderklasse kvinder, men positionering handler om mere end denne 'visning'. De subjektpositioner, der stilles til rådighed for kvinderne er negativt konnoterede, og primært produceret af aktører i andre positioner gennem forskellige institutioner og professioner (medierne, uddannelse, politik etc.). Kvinderne genkender ikke sig selv i disse negativt konnoterede subjektpositioner. De søger anerkendelse gennem dis-identifikation og investering i respektabilitet, defineret i opposition til de subjektpositioner, der gives adgang til. I Skeggs' teori-univers rummer positionering dermed flere elementer; *perspective* (altså en position eller et syns-punkt), *inscription* (forklares nedenfor), og *value* (bytte- og brugsværdi). Med denne definition af positionering er mit fokus ikke alene på relationen mellem position og positionering – men også på relationen mellem



position (perspective), subjektposition (inscription) og værdier (exchange- og use-value). Positionering foregår fortsat gennem praksisser og ytringer, eller handlinger og holdninger, men med begrebet inscription rækker det samtidigt ud over aktørernes praksisser og ytringer.

Inscription er måder, hvorpå kategorier som klasse, køn, race etc. tilskrives værdier og betydning. Disse kategoriseringer er socialt og historisk skabte, men læses ind i kroppe som personlige dispositioner (Skeggs, 2004: 1). Kategorierne identificerer dermed ikke alene forskelle, de skaber dem også. Som Skeggs skriver:

*"Inscription is about making through marking. Inscription cuts or scars bodies in the process of assembling them into composite forms, segments, strata and habitual modes of behaviour. Class is a form of inscription that shapes bodies in the making of strata behaviour. (...) Inscription is not just discourse but a complex set of practices for the deployment and co-ordination of bodies"* (Skeggs, 2004: 12)

Gennem kategoriseringen af os selv og hinanden, den benyttede retorik og forestillingerne, knytter vi særlige værdier til individer og grupper af individer. Disse kategoriseringer og værditilskrivninger 'gør' også noget ved individerne og er dermed med til at skabe kroppe og praksisser. Social klasse er, som Skeggs skriver, også en form for inscription, der former kroppe og praksisser, og begrebet kan derfor hjælpe med at bringe fokus på den symbolske værditilskrivning af social klasse som differentieringskategori. Social klasse kan betegnes som ét blandt flere 'systems of inscription', ligesom køn, etnicitet og seksualitet (Skeggs 2004: 14). Disse 'systems of inscription' er historisk og socialt konstrueret og er tæt knyttet til det symbolske system, der dominerer feltet og det sociale rum. Positionering er i dette perspektiv ikke alene noget, den enkelte gør, men også noget der gøres ved den enkelte og sociale grupper. Begrebet kan give mig mulighed for at fastholde et kritisk blik på de kategoriseringer af eleverne, som dominerer i gymnasiet, for derigennem at opnå en forståelse af, hvordan disse har betydning for elevernes deltagelse i undervisningen og i klasserummet. Positioneringerne bliver for alvor interessante, når de betragtes i relation til andre kategoriseringer og (observerede) praksisser. Det vil sige, når de bringes ind i det relationelle perspektiv med fokus på forskelle. Når en gymnasieelev eksempelvis positionerer sig som doven, er dette ikke ensbetydende med, at han eller hun er doven, men måske et spørgsmål om der for en elev, der ikke formår at sige noget i timerne, tildeles subjektpositionen doven. Når dette samtidigt gælder for flertallet af de gymnasiefremmede elever, overføres kategorien til en hel gruppe, og virker dermed som 'klasset' kategori. Det vil sige en måde at vise sin klasse på (se bl.a.

også Gilliam, 2009; Ingram, 2009; Reay, 2009). Værditilskrivningen af kategorien 'doven' i feltet og hos den sociale grupper bliver afgørende for, hvordan eleverne identificerer sig selv i forhold til kategorien – som noget de investerer i eller afviser.

Værdibegrebet er med andre ord centralt for individer og gruppers positioneringsmuligheder. Kroppe mærkes med værdier (Skeggs, 2004a: 13). Kategoriseringerne virker hermed ofte som fixerende for nogen og mobiliserende for andre (Skeggs, 2004a: 1). I en analyse af aktørernes måder at forholde sig til de dominerende kategoriseringer får vi blik for om og på hvilke måder aktørerne accepterer mærkningen (inscription) og at blive bundet af dets værdier, eller om aktørerne forsøger at udfordre den dominerende symbolske orden ved at nægte mærkningen (Skeggs, 2004: 13). Det symbolske er rammen for alle former for værdiudveksling, ifølge Skeggs og Bourdieu. Det symbolske er derfor centralt for mine analyser af elevernes arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet og i den konkrete gymnasieklasse.

### *Opsamling på deltagelse mellem position og positionering*

Elevernes positioner defineres ud fra deres sociale position og subjektposition og værditilskrivningen af disse i gymnasiefeltet og i den konkrete gymnasieklasse. Positionerne er med andre ord både en social placering (klassificering) og et perspektiv. Positionerne i gymnasiet fordeles, produceres og reproducere på baggrund af de kategoriseringer, der dominerer i feltet (og i felter tæt knyttet til gymnasiet). De lokale værditilskrivninger kan naturligvis ikke betragtes isoleret fra værditilskrivningerne i gymnasiefeltet, men de vil ikke nødvendigvis være identisk hermed. De lokale værdier kan være produceret og defineret i opposition til gymnasiefeltets og/eller bestå af et alternativt værdihierarki. Positionering kan betragtes som en visning af sit perspektiv, og med dette af sit tilhørssted, sin oprindelse, sin identifikation og sit netværk. Men positionering er ikke alene noget, de enkelte aktører gør gennem deres ytringer og praksisser, det er også noget der gøres ved dem (som en mærkning), og med dette noget som giver dem særlige positioneringsbetingelser og muligheder. Positionering kan med dette også være et forsøg på at distingvere sig fra en domineret og ofte negativt konnoterede position i feltet, en afstandstagen til de tilbudte subjektpositioner – et forsøg på en ompositionering eller en ændring af sin position og de værdier (og kategorier), der er knyttet til den.

Når en elev eksempelvis ytrer, at det er elevernes og ikke lærernes ansvar, at eleverne siger noget i timen, er det vigtigt at have blik for, hvilken position eleven taler ud fra; en position som aktiv

eller passiv elev, en der er disponeret til den konkrete praksis (erhvervet eller arvet), populær eller upopulær i klassen etc. Men jeg ser også på ytringen som positionering, en måde eleven søger at vise sin position, og om denne visning accepteres eller nægtes, af hvem og på hvilken baggrund. Ytringen fortæller med andre ord noget om elevens position og positionering, om relationen mellem disse og om disse relation til andre positioner og positioneringer, og hermed mere eller mindre direkte noget om, hvilke værdier der hersker mellem eleverne i den konkrete gymnasieklasse. Som i alle sociale sammenhænge foregår der i en gymnasieklasse kampe om retten til at definere, hvad der tillægges symbolsk værdi og for opnåelse af de attraktive (og anerkendte) positioner. Disse kampe er en afgørende del af elevernes arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet. Min analytiske interesse er på de værdi- og praksishierarkier, der træder frem i elevernes måder at være og gøre elev på. Hvordan henholdsvis bekræfter og udfordrer eleverne den eksisterende sociale orden? Hvordan skaber eleverne mening i deres egen praksis, og hvordan oplever de at være og blive positioneret i feltet ud fra deres praksisser? Hvilke værdier identificerer eleverne i klasserummet, og hvordan korresponderer dette med de værdier, de bringer med ind i feltet? Hvilke kategorier klæber sig til eleverne, og hvordan viser disse sig som 'klassede'?

Et fokus i denne afhandling er elevernes adgang til deres deltagelse i undervisningen, og med dette til positionen som aktiv elev. Dette afhænger af mange faktorer, såvel praktiske som symbolske og en sammenkobling af de to, som analyserne vil vise. Positionerne i rummet er netop fordelt efter elevernes deltagelse i rummet, i differentieringen mellem at være legitim deltager og med legitime (og symbolske) kapitaler (Skeggs, 1997). Det fysiske og symbolske klasserum har betydning for fordelingen af disse positioner. Adgangen til deltagelse og til de 'deltagende positioner' er derfor en gennemgående opmærksomhed til besvarelsen af problemformuleringens andet spørgsmål: 'Hvilke betydninger har klasserumskulturen for elevernes muligheder for deltagelse, positionering og inkludering i gymnasiet?', men er også relevant for besvarelsen af problemformuleringens første spørgsmål: 'Hvilke sammenhænge er der mellem gymnasieelevernes sociale baggrund og deres positioneringsmuligheder i gymnasiet?' – om end det er på en mere indirekte facon.

## **Kapitel 4: Forskningsdesign, metodeovervejelser og fremgangsmåde.**

Denne afhandling er en empirisk og teoretisk analytisk funderet undersøgelse af elevernes deltagelses- og positioneringspraksisser i gymnasiet. Perspektivet er som forklaret i de foregående kapitler relationelt med særligt blik på betydningen af elevernes sociale baggrund og klasserumskulturen i den konkrete gymnasieklasse. Det har fra starten af været min intention at forstå elevernes deltagelse og arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet i et socialt og kulturelt perspektiv. Jeg har derfor ønsket at komme helt ind i gymnasiekulturen, som den giver sig til udtryk hos eleverne og i de konkrete gymnasieklasser klasser, som deltagelses- og positioneringspraksisser. Her har jeg fundet de kvalitative og etnografisk inspirerede metoder, observation og interviews, mest anvendelige. Disse metoder understøtter mit blik på social klasse og kultur som noget, der ikke alene 'er' og eksisterer som en historisk og socialt konstrueret 'selvfølgelighed', men også som noget der 'gøres', produceres og reproducere, i konkrete sammenhænge. Min primære interesse er at forstå social klasse og gymnasiekultur som kulturelle praksisser, og ikke som faste kategorier. Jeg redegør i dette kapitel for mit metodevalg og fremgangsmåde samt de overvejelser, jeg har gjort mig i den forbindelse. Dertil redegør jeg for, hvordan disse valg og min bearbejdning af materialet er knyttet til de analyse-strategier og perspektiver, som jeg konstrueret i dette arbejde og beskrevet i de to foregående kapitler om social differentiering og social klasse samt et relationel perspektiv på sociale praksisser og kultur (konkretiseret som elevpraksisser og klasserumskultur). Fokus i kapitlet er med andre ord at redegøre for indsamlingen af det empiriske materiale, som danner grundlag for analyserne, de metoder jeg har valgt at anvende, præmisserne for empiriproduktionen og refleksioner i relation til mit forskningsdesign, metode og fremgangsmåde.

### **En kvalitativ tilgang til social klasse og social praksis i centrum**

Hvordan finder man svar på spørgsmålet om, hvilke betydninger henholdsvis social klasse og klasse-rumskultur har for elevernes deltagelses- og positioneringsmuligheder i gymnasiet? Spørgsmålet stiller krav til en analyse af flere vanskeligt identificerbare begreber; social klasse, klasserum, kultur, deltagelse, positionering, muligheder og relationen mellem disse. Jeg har i de foregående kapitler forklaret mit perspektiv på de nævnte begreber og vil i dette kapitel redegøre for, hvilken betydning dette har for min empiriproduktion.

Intentionen med denne afhandling har fra starten været at forstå social klasse som et mere dynamisk begreb end det der kan indfanges i et spørgeskema, og som ofte ligger til grund for analyserne af sammenhæng mellem social baggrund og uddannelse. Jeg betragter ikke social klasse som en fast kategori, der alene kan indfanges gennem viden om forældrenes uddannelse og erhverv, eller spørgsmål som hvor ofte man går i teatret etc. Social klasse rækker ud over dette og må ligeledes betragtes som noget vi producerer, og reproducerer, i kulturelle sammenhænge. Det handler ikke alene om relationen mellem aktørernes erfaringer og værdier, og kulturelle værdier i uddannelsen. Det handler også om de sociale praksisser og betydningstilskrivningen i feltet og mellem de agenter der kæmper for anerkendelse som legitim deltager i feltet. Det handler med andre ord om relationen mellem den gymnasiale doxa, elevernes strategier og praktiske sans, og om adgang til de forskellige positioner i klasserummet. Det handler med andre ord om relationen mellem positioner og positioneringer i en klasserumskultur, hvor social klasse har såvel praktisk som symbolsk betydning.

Blikket er derfor ligeledes på gymnasiekulturens værdisætninger og på de forskelsgørende praksisser i gymnasiet. Samt hvordan disse er knyttet til social klasse som en differentieringskategori, der skaber forskellige muligheder og betingelser for eleverne inklusion i gymnasiet. Social klasse bliver ikke (alene) betragtet som 'oprindelse' (eller belonging), men også som 'tilblivelse' (becoming) – gennem praksisser i konkrete kulturelle sammenhænge.

Social klasse viser sig i en kompleks sammensætning af valg af uddannelse, strategier for deltagelse, elevkategoriseringer og –positioneringer, dannelse af fællesskab(er) og strategier for inklusion og anerkendelse etc. En pointe er, at social klasse både giver sig til udtryk på forskellig vis, og har forskellig betydning i forskellige sammenhænge. Det er derfor afgørende at indsamle viden om konkrete lokale uddannelsessammenhænge for at få blik for, hvilken betydning social klasse og klasserummet har for elevernes deltagelses- og positioneringsmuligheder i gymnasiet. Blikket er på sociale praksisser i konkrete uddannelsessammenhænge og fordrer derfor en kvalitativt empirisk undersøgelse. Dette betyder, at denne afhandlings empiriproduktion er båret af etnografisk inspireret feltarbejde, bestående af observationer af de unges elevpraksisser og interviews med udvalgte elever i grupper og individuelt.

Det mere kulturelle perspektiv på social klasse bryder med den gængse forståelse af social klasse, og er derfor ikke helt så nem at fastholde uden samtidigt at ty til den mere traditionelle, 'older version', af social klasse. Som Bottero pointerer: *"Within new accounts of 'class' as cultural, individualized and implicit, there is still a tendency to look back to older versions of class theory –*

*as collective, explicit and oppositional.*”(Bottero, 2004: 987). Paradokset skal ifølge Savage (Bottero, 2004: 987; Savage, 2000xii) netop findes i klassebegrebets dobbelthed som værende både et kulturelt og et strukturelt begreb.

Det er særligt den kulturelle side af social klasse, der har min interesse, og med dette er det elevernes praksisser i gymnasiet, og deres subjektive begrundelse for og oplevelser af disse, jeg har fokus på i empiriproduktionen. Min tilgang til feltet; observationer og interviews har derfor i udgangspunktet været båret af et blik på 'elevpraksisser' og relationer i klasserummet. Det slog mig imidlertid, at de forskelle der dukkede op mellem eleverne praksisser i gymnasiet på mange måder kunne karakteriseres som 'klassede'. Dette måske særligt pba. mine forforståelse bl.a. oparbejdet gennem flere års arbejde med (gymnasiefremmede) elevers møde med gymnasiet. Min fornemmelse for klasse blev bekræftet i interviewene, når eleverne kom omkring familiebaggrund, lokalitet og skoleerfaringer. Eleverne gjorde samme forestillinger om hinanden uden dog at nævne det som klasse, men i højere grad som 'interesser', 'ambitioner', 'engagement' etc. Endelig trådte klasse også hurtigt frem i lærernes og rektors fortælling om eleverne. Hvad består disse fornemmelse af, og hvilken betydning har de for elevernes muligheder for at finde sig til rette i gymnasiet?

Manglen på en 'clear cut' definition af social klasse, som særligt praktiseres i kvantitative metoder, opfordrede mig til at gøre det til en af afhandlingens centrale fokuspunkter at identificere social klasse som 'tegn', praksisser, klassificeringer og værdier i en gymnasiekontekst. Sådan som vi ofte gør det i mødet med hinanden. Dette førte mig til de britiske klasseforskere. Metodisk og analytisk har jeg valgt at koncentrere mig om mine observationer af eleverne i den konkrete uddannelseskontekst, dvs. imens eleverne er i skole, og interview af eleverne om deres uddannelsespraksis og refleksioner herover. Jeg har dertil indsamlet materiale om skolerne, dels i forbindelse med udvælgelsen af skolerne, men også for at få en bedre fornemmelse af skolens position i feltet og at forstå dette som en del af den kontekst, som eleverne søger at finde sig til rette i. Det blev efter indsamlingen af mit materiale tydeligt for mig, at jeg havde indsamlet et rigeligt mættet materiale fyldt med elevernes deltagelses- og positioneringspraksisser i gymnasiet. Jeg vurderede, at en indsamling af viden om elevernes sociale baggrund, i form af mere objektiverede kategoriseringer, som jeg havde planlagt også at foretage, ikke længere var afgørende for mine analyser. Det afgørende spørgsmål var ikke, hvordan eleverne kunne placeres indenfor disse mere eller mindre faste kategorier for socioøkonomiske positioner i samfundet. Men i højere grad hvordan eleverne placerede sig selv og hinanden i gymnasiefeltet, hvilke kategoriseringer eleverne gør brug af i

gymnasiet, samt hvordan dette havde betydning for deres positioneringsmuligheder i gymnasiet. De positioner, eleverne gennem deres elevpraksis, deres positionering, indtager i den konkrete gymnasieklasse. Det handler om hvordan processer af ulighed regelmæssigt produceres og reproduceres i sociale sammenhænge, og hvordan dette involverer kulturelle praksisser (Devine & Savage, 2000: 196). Fokus er derfor på de ulighedsskabende processer i gymnasiekulturen, og på de mere subtile måder hvorpå social klasse viser sig som forskelle i elevpraksisser og værdihierarkier. Dette betyder ikke, at jeg underkender at elevernes positioner i gymnasiet knytter sig til positionerne i det sociale rum, men det er ikke studierne af denne homologi, der er afhandlingens fokus.

Det afgørende er hvordan eleverne positionerer sig selv og hinanden i gymnasiet, og hvordan dette er bundet op på sociale ressourcer og betingelser for deltagelse i den sociale kontekst, mellem social klasse og gymnasieklassen som institutionelt organiseret fællesskab. Det er spørgsmålet om, hvordan de symbolske kapitaler, kulturelle som sociale, bliver indholdsudfyldt i den konkrete uddannelseskontekst, og elevernes adgang til disse, der er det interessante for analyserne (jv. Kapitel 2 og 3).

Blikket er på elevernes arbejde med at finde sig til rette, og den ramme, som de skal finde sig til rette i, og hvordan dette viser sig som 'klasset'. Den kvalitative empiri-produktion består af observationer og interviews i fem udvalgte gymnasieklasser i begyndelsen af gymnasiet.

Med dette bevæger jeg mig også over i en særlig form for klasserumsstudier; det der klassificeres som 'new classroom ethnography' som metodologisk supplement til 'the new sociology of education' (Hammersley, 2012/1980a). En tilgang som udfordrede dels den eksisterende klasserumsforskning som byggede på en mere sociopsykologisk tradition, og som primært var motiveret '*by a twin concern with 'authoritarian' versus 'democratic' teaching on the one hand and with teacher effectiveness on the other*' (Hammersley, 2012/1980b: 76) og dels 'the new sociology of education'.

Forskningen havde sin opstart i slutningen af 60'erne og starten af 70'erne (jf. Willis, 1977). Men som Hammersley og Delament skriver er mange af studiernes "*rather disconnected and give only a minimal sense of cumulative theoretical development*" (Hammersley, 2012/1980b: 77). Dette er mit indtryk at, det stadig er sådan, dog de tekster, jeg selv har fundet inspiration hos er primært hentet tilbage fra slutningen af 70'erne eller fra nyere forskning, der ligesom jeg og forskerne i 70'erne '*were forced to find their own way in the field, making what use they could of the theoretical and methodological resources at their disposal.*' (Hammersley, 2012/1980b: 77). Delament gør endvidere opmærksom på, at der er en afgørende forskel mellem den amerikanske og den britiske

'school ethnography', idet førstnævnte primært udføres af antropologer, mens den sidstnævnte udføres af sociologer (flere dog 'trained as anthropologists' men nu arbejdende som sociologer) (Delamont & Atkinson, 2012/1980). De forskere og teoretikere, jeg trækker på i denne afhandling, er alle sociologer primært med en etnografisk tilgang til uddannelsessociologien. Det er ligeledes her jeg placerer mig selv som forsker.

Dertil er det værd at bemærke, at mit blik på klasserummet er med fokus på elevernes perspektiver, strategier og forhandlinger – og ikke på lærernes perspektiver. Samt at det er kulturen, klasserummet og gymnasiets doxa, som det giver sig til udtryk lokalt og mere generelt, jeg undersøger som ramme for elevernes muligheder for deltagelse og positionering. Jeg har derfor også et blik på interaktioner, eller rettere relationer, i klassen, for at forstå hvordan dette sætter særlige betingelser for de forskellige elever i klassen, og er med til at skabe hierarkier, som eleverne orienterer sig i forhold til. Som jeg vil uddybe nedenfor i min redegørelse for såvel observationer som interviews betyder dette også at der er tale om observerede mønstre, og fravigelser fra disse, i relation til elevernes deltagelse – og positioneringspraksisser. Og ikke detaljerede analyser af undervisningens organisering (didaktik), kommunikationen i undervisningsrummet eller mellem eleverne (sproglig interaktion), sociale udtryksformer (ungdomskultur), konstruktioner af identitet (kønsforskning) etc. som mange måske særligt knytter til klasserumsforskning i dag (Lindblad & Sahlström, 1998).

### **Udvælgelse af gymnasieskoler, -klasser og -elever**

Udvælgelsen de konkrete gymnasieskoler, der bidrager til afhandlingens empiriproduktion er foregået ud fra en række kriterier. Det første kriterium var at skolerne rekrutterede en betragtelig stor del af de elever, vi i dag betegner som 'gymnasiefremmede' elever. Tal indhentet fra Danmarks Statistik viser, at der er stor forskel på skoleformernes rekruttering af elever (Ulriksen et al., 2009), men det var ligeledes mit indtryk, at forskellene var lige så store internt mellem hver skoleform (jf. Kapitel 5). Intensionen var at opnå indsigt i forskelle og ligheder i skolernes rekruttering og håndtering af det som umiddelbart synes at være samme elevgrundlag. Dette kunne bidrage til en udvidet forståelse af de såkaldte 'gymnasiefremmede elever' som en 'elevgruppe', der er langt mere sammensat og kompleks, og derfor måske netop ikke bør betragtes som én gruppe. 'De gymnasiefremmede' elever er i dag ved at være majoriteten på tre ud af de fire skoleformer, og er allerede på mange gymnasieskoler. Ikke desto mindre bliver de talt frem som en 'særlig elevgruppe', i gymnasieverden (Ulriksen et al., 2009). Vi ved ikke meget om forskelsvariationerne i den gruppe



elever, som er kommet ind med den fortsat stigende søgning til gymnasiet. Det er derfor interessant at have et nærmere blik på variationerne i gruppen frem for at se på dem som en stor 'klump'.

Et andet kriterium var, at skolerne skulle kunne agere som repræsentanter for en betragtelig del af 'gymnasieskolen i dag'. Dette betød dels en anerkendelse af, at gymnasiet består af fire skoleformer; to almene, stx og hf, og to erhvervsgymnasier hhx og htx. Valget faldt på stx (det almene gymnasium) og hhx (handelsgymnasiet). De to skoleformer beskrives overordnet (og generelt) som værende forskellige i deres fag, kulturelle praksis, elevgrundlag og aftagere. Det almene gymnasium (stx) rekrutterer langt de fleste unge og er som skoleform markant større end de øvrige gymnasieformer (Databanken, 2011a). Stx tiltrækker flest unge med forældre, der har gennemført en lang videregående uddannelse, relativt mange med mellemlang videregående uddannelse, og færrest unge med forældre med lav uddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse i forhold til de andre gymnasieformer. For handelsgymnasiet er det stort set omvendt; få unge med forældre der har en lang videregående uddannelse, relativt få med en mellemlang videregående uddannelse og betragtelig mange unge hvis forældre har en lav eller erhvervsfaglig uddannelse. Den sidstnævnte grupper dækker over, at halvdelen af eleverne har forældre uden gymnasial uddannelse, hvor dette kun gælder for knap en tredjedel på stx (Ulriksen m.fl. 2009).

Et tredje kriterium for udvælgelsen af gymnasieklasserne var skolernes lokalitet. Her var det vigtigt for mig at både såkaldte by-gymnasier og oplandsgymnasier var repræsenteret. Med erfaringer fra et tidligere forskningsprojekt om 'gymnasiefremmede' elevers møde med gymnasiet var det mit indtryk at by og opland gjorde en forskel på forskelle på gymnasieskolens kultur og på elevernes relation til skolen og hinanden. Derimod viste der sig ikke nævneværdig forskel mellem de jyske og de sjællandske gymnasier (Ulriksen m.fl. 2009).

De fem udvalgte gymnasieklasser blev derfor tre københavnergymnasier (et i city og to i forstaden) og to oplandsgymnasier på Sjælland, heraf var tre stx-skoler og to hhx-skoler. Af hensyn til elevernes anonymitet kalder jeg skolerne for Stx Kbh I, Stx Kbh II, Stx Sj, Hhx Kbh og Hhx Kbh. Skolerne præsenteres i kapitel 5. Sammen med analyser af gymnasiets position og indsamlingen af officielt empirisk materiale til dette formål er foretaget på et minimumsniveau, og som en sekundær analyse, alene med det formål at bidrage til en forståelse af de undersøgte skolars position i gymnasiefeltet. Kategorierne herfor er de i samfundet gængse kategorier for skolars positioneringer i uddannelsesfeltet; rekrutteringen af eleverne fordelt på social baggrund (ofte defineret ud fra forældrenes uddannelsesbaggrund og erhverv), præstationsniveau, geografisk beliggenhed (og

herunder uddannelses-frekvens i området) samt historie (tilbage til gymnasiets elitære position eller som led i udbredelsen af uddannelsen til 'masserne'). At jeg netop endte på fem skoler var grundet i ovennævnte ønsker om at have såvel forskellige skoleformer, som kategorierne by- og land, repræsenteret. Endvidere ønskede jeg en vis bredde i relation til stx-skolernes meget forskellige rekrutteringsgrundlag. Skolerne kan ikke betragtes som repræsentative for alle gymnasieskoler – udvælgelsen har alene været båret af et ønske om repræsentation for en vis bredde i gymnasiefeltet (Flyvbjerg, 2011).

Min kontakt til skolerne og de udvalgte gymnasieklasser foregik ved brev og efterfølgende telefonisk kontakt med skolernes rektorer og/eller inspektorer. Disse satte mig i kontakt med en gymnasieklasse efter en snak med skolens lærere. Udvalget af den konkrete klasse på den enkelte skole foregik ud fra en snak om mine ønsker til en nogenlunde lige kønsfordeling og en relativ stor andel af det som rektoren ud fra sin viden om eleverne ville karakterisere som gymnasiefremmede elever. Dette blev afstemt med rektorens fornemmelser af, om lærerne, der underviste på den pågældende skole, var med på at jeg ville observere i deres undervisning og 'låne' en del af eleverne til interviews. Interessen for projektet var hos såvel rektorerne og lærerne generelt stor. Mange skoler arbejder i dag på at udvikle deres undervisning i relation til forskellige opmærksomheder, og her er såvel social klasse som klasserumskultur højaktuelle temaer. De udvalgte klasser præsenteres endvidere i kapitel 5. Her vil jeg blot nævne, at klassernes kønsfordeling er relativt lige, samt at kun én af klasserne har mange elever med anden etnisk baggrund. Det var i udgangspunktet min tanke også at have fokus på betydningen af køn og etnicitet som differentieringskategorier. Jeg har imidlertid valgt at afgrænse mig for dette som et analytisk blik i afhandlingen.

Interviewpersonerne blev udvalgt ud fra observationerne og samtaler med eleverne og foregik som afslutningen på mit besøg på skolen. Kriterierne for udvælgelsen var at få flest mulige af de forskellige elevpositioner, -praksisser og -relationer, som fremtrådte i mine observationer, repræsenteret. Dertil bidrog observationerne til min kontakt med eleverne og en vurdering af, hvem der ville være gode at have sammen i et gruppeinterview og at interviewe individuelt. I nogle klasser valgte jeg at interviewe grupper med begge køn, og i andre klasser valgte jeg grupper med kun drenge og/eller piger med forskellige elevpositioner. I gruppeinterviewene deltog fire-fem elever. I flere tilfælde 'valgte' eleverne mere eller mindre sig selv, i form af det man kunne kalde 'sneboldseffekten' (Hammersley & Atkinson, 2007: 105). Det vil sige, at der var flere tilfælde, hvor eleverne, særligt i relation til gruppeinterviewet, trak en klassekammerat med i interviewet, da jeg lavede aftale med

enkelte elever om interviews. Nogen gange afviste jeg dette pænt med henvisning til, at jeg allerede havde nok elever til interviewet, og andre gange vurderede jeg, at den pågældende elev kunne være lige så god, som én af de andre, jeg ellers havde i tanker.

I alt foretog jeg 17 interviews fordelt på de fem klasser; to gruppe og to individuelle interviews i hver af de fire klasser. Desværre lykkedes det mig kun at få et gruppeinterview i den ene københavnske stx-klasse (Kbh Stx I). I alt 46 elever er blevet interviewet. Nedenstående model illustrerer fordeling af de interviewede elever på gymnasieklasser, køn, gruppe og individuelle interviews.

<b>Gymnasieklasser</b>	<b>Hhx Kbh</b>	<b>Hhx Sj</b>	<b>Stx Sj</b>	<b>Stx Kbh I</b>	<b>Stx Kbh II</b>
<b>Klassestørrelse og køn</b>	15 M / 14 F	20 M / 10 F	15 M / 14f	20 M / 11F	17 M / 13 F
<b>Gruppeinterview og køn</b>	1: 4 F 2: 2 F / 3 M	1: 1 F / 2 M 2: 4 M	1: 4 F 1: 4 M	1: 3 F / 2 M	1: 5 F 2: 4 M
<b>Individuelle interview</b>	1: F 2: M	1: F 2: M	1: F 2: M		1: F 2: M
<b>Drenge</b>	4	7	5	2	5
<b>Piger</b>	7	2	5	3	6
<b>Elever i alt</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>11</b>

### **Etnografisk feltarbejde – Observationer og interview**

Observationerne foregik over fem uger inden skolernes efterårsferie, uge 36 til 40 i 2009. Der var flere grunde til det udvalgte tidspunkt: Jeg var interesseret i at indhente viden om, hvordan eleverne arbejdede med at finde sig til rette i gymnasiet, og dette arbejde er særligt tydeligt i starten af gymnasiet, hvor eleverne bruger energi på at aflæse koderne for den konkrete uddannelsessammenhæng, med baggrund i egne skoleerfaringer, og samtidigt skal sikre sig en position i et institutionelt organiseret fællesskab mellem skolekultur, fagkultur og ungdomskultur. Et fællesskab eller fællesskaber, der netop er i færd med at blive etableret de første måneder i gymnasiet. Jeg vurderede med dette, at de første uger i gymnasiet var særligt afgørende for elevernes positionering i gymnasiet, og for dannelsen af en klasserumskultur, og derfor et oplagt tidspunkt at foretage feltarbejde. Samtidigt var det vigtigt, at den almindelig gymnasiehverdag var i gang, og at det ikke blev forstyrret af diverse rystesammenture eller -fester. Endelig var det i udgangspunktet min plan at følge eleverne

gennem alle tre år, og gymnasiestarten var den første runde for empiriindsamlingen; der hvor elevernes første positioneringer og klasserumskulturen tog form. Ideen med at følge klasserne gennem hele gymnasietiden var at få indblik i elevernes muligheder for at ændre de positioner, de indtog og erhvervede sig i starten af forløbet. Jeg måtte imidlertid afgrænse mig fra dette, da jeg ved feltarbejde i de fem klasser det første år, allerede havde store mængder af empirisk materiale at arbejde med til at kunne svare på de opstillede forskningsspørgsmål.

Jeg fulgte hver klasse i en uge, deltog i elevernes fulde skema, og foretog observationer i såvel timerne som i frikvartererne. Forberedelsen til mine observationer bestod primært af udfærdigelsen af en form for observationsguide med temaer, jeg skulle sikre mig at have særligt blik for: Det fysiske rum, klassens sammensætning, undervisningsformer, lærerkontrol og inddragelse af eleverne, deltagelse, elevpositioner, lærerpositioner, relationer, elevgrupperinger etc. (se vedlagte observationsguide). Men også af indhentning af oplysninger om skolen, eleverne og lærerne (fx navne), ugens skema etc. samt forberede eleverne og lærerne på at jeg ville komme, og hvad der var målet med mit besøg. Overfor eleverne forklarede jeg, at jeg forskede i, hvordan man var og blev gymnasieelev, hvad der har betydning for dem og deres læring, og om der var noget man i gymnasiet kunne gøre bedre for at alle fandt sig godt tilrette i gymnasiet.

Under observationerne fik jeg mange uformelle samtaler med eleverne i frikvarterer, til og fra skole samt i bevægelser mellem faglokaler, sportshaller etc. samt uformelle samtaler med lærere på lærerværelset, i administrationsområdet, på gangene etc. De første dage havde jeg ikke meget kontakt med eleverne, men fik ind imellem undrende blikke. Derefter kontaktede flere mig, spurgte hvad jeg egentlig lavede, hvad jeg skrev og hvad det skulle bruges til (også selv om jeg havde fortalt dem det første dag), talte til mig i timerne og i frikvarterne, kom med sjove bemærkninger, og sørgede for at jeg kom med dem, når de bevægede sig mellem faglokaler, til frikvarter etc. Der var meget nysgerrige for at se mine notater, og særligt mine tegninger af hvordan de sad og bevægede sig rundt i lokalet og på skolen. De undrede sig over, at jeg i løbet af første dag havde helt tjek på, hvad de hed. Noget jeg gjorde en dyd ud af at opfange så snart navnet blev nævnt (ofte ved lærerens afkrydsning af elevernes tilstedeværelse). Flere af lærerne henvendte sig til mig i timerne og fortalte om deres undervisning, tanker bag, om eleverne etc. Mange inviterede mig også med til lærerværelset, hvilket jeg oftest takkede nej til, da jeg værdsatte mine observationer og snakke med eleverne i frikvarterne. Jeg vurderede også, at det ville være et bedre signal at sende overfor

eleverne, så de ikke betragtede mig som én af lærerne (og på lærernes side). Det var vigtigt for mig, at jeg særligt opnåede elevernes tillid til mig og min tilstedeværelse.

Metodisk foregik observationerne med begrænset deltagelse, dvs. at jeg for det mest indtog en ret tilbagetrukket observatørrolle, men at jeg selvfølgelig altid udviste en åbenhed, lyttede og svarede, hvis lærerne eller eleverne henvendte sig til mig (Hammersley & Atkinson, 2007; H. B. Nielsen, 2009). I selve observationsarbejdet noterede jeg mig alt det ned, som jeg betragtede i løbet af dagen, og refleksioner over dette, både undervisning og så vidt muligt efter dagens afslutning. Observationsnoterne fylder fem hele notesbøger, og består af optegninger af hvordan eleverne bevæger sig rundt i klassen og på skolen, deres deltagelse i undervisningen, undervisningssekvenser, samtaler mellem eleverne og mellem lærere og elever etc. Mine notater og efterrefleksioner over dagens observationer har jeg dels noteret til i notesbøgerne, og dels skrevet på computeren når jeg var hjemme. Disse fylder ligeledes en betragtelig del sider.

Men da jeg selvsagt ikke kunne nå at notere alle praksisser, situationer og relationer ned besluttede jeg mig for, at jeg min. tre gange per time skulle zoome ind på en enkelt praksis eller relation, og gøre mig mere detaljerede beskrivelser af disse. Endvidere var det vigtigt, at jeg jævnlige markerede tidssekvenser på observationerne (se vedlagte observationsguide). I frikvartererne bevægede jeg mig rundt på skolen, oftest sammen med en gruppe elever for at få en fornemmelse af elevernes hele gymnasiehverdag på skolen; hvem de var sammen med, hvad de foretog sig / talte om. Ligeledes søgte jeg også at bevæge mig rundt, når eleverne blev sat til gruppearbejde i og uden for klasse-/fag-lokalet. Jeg optog enkelte sekvenser af undervisningen i løbet af dagen. Formålet med observation-erne var at indfange den kulturelle praksis i undervisningen, elevernes praksisser, positioner og relationer og klassekulturen. Men en gymnasiedag består af ubeskrivelig mange praksisser, positioner og relationer, hvilket betød at jeg oplevede at jeg nærmest skrev alt hvad jeg så og hørte ned at jeg kom hjem med en masse materiale, men at der også var noget, jeg ikke havde fået fat i. Jeg stod konstant overfor valg ift. hvilke elever jeg skulle følge og kaste mit særlige blik på, og hvilke situationer jeg skulle dvæle ved og hvilke der ikke var interessante for min undersøgelse. Her var det mange gange et spørgsmål om intuitioner og fornemmelser for hvilke sammenhænge, der særlig kunne bidrage med viden om det jeg søgte; betydningen af social klasse og klasserummet for elevernes deltagelse- og positioneringsmuligheder i gymnasiet. Jeg har med andre ord været styret af dem man kan kalde ”i situationen fornemmelse’ for, hvad der var på spil” og ”en intuition for den sociale verden” (Hjort-Madsen, 2012: 77; Prieur, 2002: 115). I løbet af

disse meget intensive uger med observationer i de fem gymnasieklasser fik jeg et indblik i det, man kan kalde skolehverdagens mange mikroprocesser igennem en skoleuge i gymnasiet (H. B. Nielsen, 2009:35). Mikroprocesser bestående af sociale praksisser, rum, positioner og relationer. Det er mønstrene og brud i disse processer, der sammen danner det, man kan kalde en gymnasiekultur.

Mit ærinde med observationerne var at få et indblik i skolehverdagens mikroprocesser, og en grovere kategorisering af elevadfærd, eller det som jeg vil kalde elevpraksisser, -positioner og -relationer i klassen. Mit blik har imidlertid ikke alene været på eleverne, men også på de fysiske, sociale og kulturelle rammer der er omkring elevernes adfærd og relationer. Der er tale om øjebliksbilleder, og jeg vil med dette ikke kunne sige noget om forandringer. Men jeg betragter det på som meget sandsynligt, at flere af eleverne vil holde omtrent samme profil hele vejen gennem gymnasietiden, som det var tilfældet for eleverne i den skoleklasse, Nielsen fulgte igennem et helt skoleliv (H. B. Nielsen, 2009).

I observationerne havde jeg særligt blik på elevernes forskellige måder 'at gøre elev på', dvs. deres elevpraksisser. Jeg havde i udgangspunktet forestillet mig, at deltagelse i gymnasiet handlede om læring, og at forskel i adgang til deltagelse med dette også skabte forskel i adgangen til læring. Men i observationer og i interviewene blev det klart for mig, at det ikke var det primære sigte med deltagelse, hverken i elevernes perspektiv eller i den måde lærerne talte deltagelse frem i undervisningen. Det handlede om at vise sin kunnen, sin viden, sit engagement og interesse for uddannelsen. Deltagelse viste sig primært at handle om *positionering* i feltet – i en balance mellem det sociale og det faglige, mellem eleverne og mellem lærer og elev. Jeg vil ikke påstå, at dette 'poppede' op af sig selv i materialet. Det viste sig særligt med det blik jeg bragte med ind i såvel empiriproduktionen som i analyserne – og gennem udveksling mellem empiri og teori gennem længere tids arbejde. Mit blik var allerede med min uddannelseshabitus, min oparbejdede viden om feltet, og min problemstilling i højere grad sporet ind på en søgen efter, hvad der kunne karakterisere den kulturelle praksis i gymnasiet - skolernes kulturelle praksis, dvs. deres måder at gøre skole på, og elevernes kulturelle praksis, dvs. deres måder at 'gøre' elev på, deres elevpraksisser. Og her viste deltagelse sig som en kulturel praksis med særlig symbolsk værdi.

Observationerne har på flere måder bidraget til interviewene, dette både i forhold til gennemførelsen og analysen af interviewene. Som nævnt ovenfor konkret i forhold til udvælgelsen af eleverne. Det er som nævnt samtidigt også min overbevisning at min tilstedeværelse i klassen i dagene op til interviewet har betydet at eleverne blev mere fortrolige og åbne over for mig – end det

ville have været tilfældet hvis jeg blot havde interviewet dem. Dette eksempelvis også i relation til deres overbevisning om, at jeg ikke vurderede dem, men var oprigtigt interesseret i at høre deres version af gymnasiekulturen, og hvad der har betydning for deres måde at 'gøre' og være elever på samt deres arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet.

Interviewene er udført som etnografiske semistrukturerede interviews med det formål at få indblik i elevernes perspektiver på og oplevelser af deres deltagelse i gymnasiet ud fra de rammer, betingelser og muligheder, som gymnasieklassen og klasserumskulturen skaber for de forskellige elever. Jeg har til forberedelsen, udførelsen og bearbejdelsen af interviewene hentet inspiration fra Hammersley & Atkinson (2007), men også fra tidligere erfaringer med udførelse af interviews med nært beslægtede formål, herunder blandt andet i forbindelse med det forskningsprojekt om gymnasiefremmede elevers møde med gymnasiet, som jeg tidligere har været tilknyttet (Ebbensgaard, Murning, & Ulriksen, 2009; Ulriksen et al., 2009). Sidstnævnte erfaringer har særligt hentet inspiration fra Kvale (Kvale, 1997). Det etnografiske interview har to særlige interesser; informanternes oplevelse af den kultur eller sociale praksis, de er en del af, og at informanternes udsagn sættes ind i en bredere social kontekst. Dette fordrer et vist kendskab til informanternes sociale situation og den sociale sammen-hæng, som de indgår i (Hammersley & Atkinson, 2007; Thomsen, 2008). Dette har jeg særligt oparbejdet gennem tidligere forskningsarbejde, undersøgelse af skolens position i gymnasiefeltet samt observationer i de udvalgte gymnasieklasser.

Ambitionen var at få eleverne til at beskrive og begrunde deres og de andre elevers 'måder at være elev på', samt hvordan dette hang sammen med deres tidligere skoleerfaringer (det de bringer med ind i rummet) og klasserummet (dets fysiske indretning, pædagogiske organisering, relationer mellem eleverne og mellem lærerelev, og situationer observeret i ugens løb). Dette blev særligt operationaliseret i deres oplevelse af gymnasiet, deres klasse og lærerne de første uger, deres måder at deltage i gymnasiet på samt deres valg af gymnasiet og forestillinger om hvor det skal bringe dem hen. Interviewene var præget af en søgen efter elevernes erfaringsbaserede fortællinger om deres og de andre elevers deltagelse i gymnasiet, deres elevpraksisser. Jeg vurderede i lighed med Faber (Faber, 2008, 2010) at jeg ikke ville komme ret langt med at stille direkte spørgsmål til eleverne om deres sociale baggrunds betydning for deres (adgang til) deltagelse i gymnasiet, eller klasserumskulturens betydning for den sags skyld. Jeg måtte derfor tage mere indirekte veje. Flere elever inddrog dog selv 'klassekategorien', og dette særligt i relation til deres valg af gymnasiet, motivation og adgang til lektiehjælp (jf. Kapitel 6). Mere fortrolige fortællinger om opvækst,

hændelser i familien og elevens relationer til familie, venner etc. blev særligt udfoldet i de individuelle interviews.

Interviewene startede med at jeg bad eleverne om at fortælle om, hvordan de havde oplevet den første tid i gymnasiet. I gruppeinterviewene bad jeg eleverne hver især bruge et par minutter på at reflektere over spørgsmålet, og skrive stikord på et stykke papir. Det var med udgangspunkt i elevernes stikord, at interviewet startede med elevernes fortællinger om, hvordan de første uger havde været på gymnasiet. Eleverne kom med udgangspunkt i spørgsmålet selv ind på, hvordan de havde forventet det ville være og hvordan det de mødte stemte overens hermed. Fortællingerne bevægede sig på forskellig vis over i fortællinger om de hver især havde gjort en særlig indsats for at finde sig til rette, eller havde en oplevelse af at det nærmest var kommet af sig selv, og om samt på hvilke måder deres deltagelsespraksis i gymnasiet var anderledes end - eller en fortsættelse af - deres elevpraksis i grundskolen (og efterskolen), og hvad der var begrundelsen herfor. Jeg havde forberedt en interviewguide med en række temaer, jeg skulle sikre mig at vi kom omkring. Nogen gange bevægede snakken helt af sig selv ind på temaerne, andre gange introducerede jeg dem med et meget åbent spørgsmål. Eleverne blev bedt om at lave en beskrivelse af deres klasse, hvordan man ville opleve den, hvis man kom ind som ny elev, om der var tale om 'grupperinger', og i så fald hvad disse grupperinger består af og hvordan de ser sig selv i relation hertil. Ligeledes blev de bedt om at karakterisere 'den gode elev', hvilke elever, de ville placere i den kategori og hvor de så sig selv i relation til kategorien. Det gennemgående blik i mine analyser har været en søgen efter gymnasiekulturens og elevernes selvfølgeligheder (og værdier), og hvad der skaber forskelligheder og fællesskaber, og med dette har kategorisering af medlemskaber fået en central rolle. Endelig blev de spurgt til deres valg af gymnasiet og studieretning, forestillinger om efter gymnasiet, lektiearbejde, deres relation til lærerne og fagene (se vedlagte interviewguide).

På den måde foregik interviewet som en samtale, ikke alene mellem jeg som interviewer, men også mellem eleverne. En samtale, der handlede om at forstå elevernes oplevelser og perspektiver. De foregående dages observationer kvalificerede mig yderligere til denne 'samtale' med indsigt i den hverdag, eleverne fortalte om samt konkrete situationer, problemstillinger og konflikter etc. som eleverne selv inddrog i deres fortællinger, eller som jeg havde noteret mig som noget jeg ville spørge ind til senere i interviewet. Som Hammersley og Atkinson (2007) pointerer, er denne mere refleksive og fleksible måde at interviewe på med rum for samtalens 'flow' og 'naturlighed' netop kendetegnende for det etnografiske semistrukturerede interview.



*"Ethnographers do not usually decide beforehand the exact questions they want to ask, and do not ask each interviewee precisely the same questions, though they will usually enter the interviews with a list of issues to be covered. Nor do they seek to establish a fixed sequence in which relevant topics are covered; they adopt a more flexible approach, allowing the discussion to flow in a way that seem natural".* (Hammersley & Atkinson, 2007: 117)

Indledningsvist lovede jeg alle eleverne anonymitet og fortalte dem jeg ville gøre brug af fiktive navne på såvel skolen som dem og de øvrige personer der indgik i interviewene og observationer. Samtidigt gjorde jeg det klart, at alt det vi talte om i dette rum ikke kom andre steder med mindre eleverne selv var indforstået med det. Dette gjaldt også for dem internt imellem. Det var vigtigt for mig, at interviewet blev betragtet som et tillidsfuldt og fortroligt rum med plads til umiddelbare refleksioner og fortællinger uden at eleverne skulle forholde sig til om det blev fortalt videre til andre. Endelig fortalte jeg, at interviewet ville foregå mere som en samtale, og at det vigtigste var at de som elever fortalte så meget som muligt om deres oplevelse af gymnasiet. Eleverne blev gjort til eksperterne på, hvad der har betydning for deres måder at være elever på, en viden som vil kunne bruges til at gøre gymnasiet bedre. Det blev også gjort klart, at de ikke skulle opnå enighed herom, men at det var vigtigt at der blev gjort plads til alle perspektiver og oplevelser, og at de med dette ikke nødvendigvis ville betragte den samme situation, klassen og lærerne på samme måde. Løftet om anonymitet skaber en del problemer i relation til beskrivelsen af skolen og klassens placering i gymnasiet (se kapitel 5, og man kan diskutere i hvilken grad det lykkedes mig at sløre skolernes identitet i min karakteristik af de fem skoler. Den opmærksomme læser med stort kendskab til gymnasierne, samt lærere og elever på disse skoler, vil måske nok kunne genkende dem. Jeg mener imidlertid ikke, at mine analyser af en sådan karakter, at det vil kunne få negative konsekvenser for nogen af de involverede lærere eller elever.

## **Forskerposition**

Min tilgang til feltet og metodiske valg for empiriproduktionen beskrevet ovenfor har haft betydning for hvordan jeg er blevet betragtet i felten, og for hvilken viden jeg har fået adgang til. Jeg er bevidst om, at jeg også indgår som 'medproducent af viden', og dermed også som aktiv deltager i klassificeringerne af 'måder at gøre elev på' gennem mit blik på dette som elevpraksisser i et relationelt perspektiv samt mit perspektiv på klasserumskultur primært defineret som et rum af forskelle (positioner). Om end mit perspektiv ikke har været helt så klart for mig, som det er blevet undervejs i behandlingen af materialet (se nedenfor). Jeg går så eksplorativt til observationerne og

elevernes udsagn som muligt og spørger naivt og undrende ind til deres fortællinger for at opnå viden om deres forståelser af sig selv og egne deltagelsesstrategier samt de andre elever og deres deltagelsesstrategier, deres betragtninger af gymnasieklassen som et fællesskab og/eller en samling af subfællesskaber, hvordan de kategoriserer medlemsskab af klassen og subfællesskaber, dem der står uden for og deres egen placering i dette. Men uanset hvor 'usynlig' jeg har søgt at gøre mig selv, så har min tilstedeværelse i feltet også haft betydning for det der er blevet sagt og gjort. Blot det at jeg kommer som forsker og interesserer mig for elevernes 'måder at gøre elev på', bringer en opmærksomhed ind i feltet på, at dette (kan) gøres forskelligt, at der er et hierarki i denne 'gøren' og at skolen og lærerne har en indflydelse på denne 'gøren' såvel som eleverne har det. Herved kan man sige som Hammersley & Atkinson at...; *"The differences between participant observation and interviewing are not as great as is sometimes suggested, then. In both cases we must take account of context and of the effects of the researcher."* (Hammersley & Atkinson, 2007: 109)

Mine forforståelse og min tilgang til feltet er dannet af mere end de formulerede metoder, analytiske og teoretiske perspektiver, nemlig min egen uddannelseshabitus (som også har betydning for mine valgt af metoder og perspektiver på problemstillingen). Jeg vil ikke komme med en længere udredning af min uddannelseshabitus. Men der er to forhold, jeg mener bør nævnes i relation hertil. Den ene handler om mit tidligere forskningsarbejde i feltet og de symbolske værdier der er knyttet til mig som forsker fra Center for ungdomsforskning på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (som det hed dengang). Det andet forhold handler om mit eget (krogede) uddannelsesforløb og min position som 'klasserejsende' (i hvert fald i relation til uddannelse).

Min indgang til feltet har på flere måder båret præg af, at min afhandling er en form forlængelse af tidligere forskning af gymnasiefremmede elevers møde med gymnasiet (Ulriksen et al., 2009). Bogen som er publiceret på baggrund af projektet er flittigt brugt i gymnasiefeltet, og jeg og medforfatterne til bogen har holdt adskillige oplæg om temaet rundt omkring i landet på skoler og til konferencer. Flere lærere og rektorer kendte mit arbejde og var meget interesserede i at indvie mig i deres refleksioner om temaet. Dette kan have haft indflydelse på min kontakt til lærerne, og for deres fortællinger om elevernes og deres egen praksis. Min position i feltet har endvidere givet anledning til at fortælle om undersøgelsens foreløbige resultater og at høre respons fra lærere, rektorer, studievejledere og andre aktører i feltets respons på dette. Denne viden om feltet, og den løbende kontakt med praksis-feltet har givet en værdifuld indsigt i problemfeltets kompleksitet. Og

selv om jeg ikke har interviewet lærere, så har lærernes mange stemmer fra såvel observationerne som min kontakt til feltet været med mig i analyserne som baggrundsviden.

At min ph.d. i primært har været finansieret af og i udgangspunktet blevet udarbejdet i samarbejde med Gymnasieskolernes Lærerforening (med midler fra Statens Center for Kompetenceudvikling (SCK) og Ministeriet for børn og undervisning) har haft betydning for mit eget arbejde i relation til empiriproduktion, det analytiske arbejde og fremstillingen af analyserne. Det har givet mig en række privilegier i relation til at komme ud med min forskning, og GL har været en meget anerkendende 'rekvirent'. Men det har også givet mig en oplevelse af at have mange interessenter og (modsatrettede) forventninger ind over projektet, som ikke altid var lige konstruktive for processen. Jeg har haft (og har) en god relation og løbende dialog med GL, og en oplevelse af tillid til at jeg gjorde mit arbejde som jeg mente var det bedst. Splittelsen har særligt bestået af to meget forskellige logikker; logikker som dominerer i forskningsverdenen i relation til udfærdigelsen af en ph.d., og herunder krav til generering af nye perspektiver, teorier og metoder, og logikker, der dominerer i praksisverden om at kunne omsætte empiri og analyser til 'effektivisering' og 'forbedringer' i praksis. Dette har givet anledning til mange overvejelser og frustrationer, og en oplevelse af at lave to forskningsprojekter på én gang; ét forskningsprojekt, som kunne kvalificere til erhvervelsen af en ph.d.grad, og ét forskningsprojekt, som kunne bidrage til udviklingen af gymnasieskolerne og –lærernes arbejde med at fastholde og inkludere eleverne i gymnasiekulturen. Disse to verdener talte ofte to meget forskellige sprog. Jeg har hele tiden forsøgt at mediere mellem de to verdener, men har ind imellem også måttet holde dem adskilt for at kunne lade forskningsprojektet 'leve sit eget liv' uden at blive forstyrret af de mange interesser omkring projektet<sup>13</sup>.

Det andet forhold handler om min egen bevægelse som 'klasserejsende', og hvordan dette altid følger mig. Jeg har, ligesom eleverne, vanskeligt ved at placere mig selv og min opvækst som andet end middelklasse. Men i relation til uddannelse vil jeg indgå i kategoriseringen (delvis) 'gymnasiefremmed'. Min vej ind i universitetsverdenen er foregået relativt sent i livet, som den første i vores

---

<sup>13</sup> Dette var også anledning til at jeg måtte skifte vejleder undervejs i forløbet, og herunder særligt at jeg bad om at få Bolette Moldenhawer fra Københavns Universitet som bivejleder. Jeg er Bolette så evigt taknemmelig for hendes overbevisende tro og støtte til at jeg formåede at fastholde og udvikle mit perspektiv på problemstillingen – og ikke mindst min ambition om at bryde med den dominerende tænkning i det feltet, som jeg selv har været en del af gennem i en del år nu.

familie med en (ordinær) videregående uddannelse. Mine forældre har haft gode borgerlige jobs i staten og kommunen indenfor regnskab, bogføring og revision. Jeg selv har gennemført en handels-gymnasial uddannelse, arbejdet med markedsføring og suppleret med deltidsstudier, inden jeg valgte at 'sadle om' og søge ind på Roskilde Universitets Humanistiske Basisuddannelse. Jeg betragter min livsbane som et produkt af en tid, hvor der er fokus på mere og mere uddannelse. Mine venner er primært 'klasserejsende', og jeg ender ofte i sociale (og faglige) netværk med 'ligesindede'. Jeg oplever ikke min løbebane ind i feltet som særlig tilfældig, ej heller at det er Center for Ungdomsforskning og DPU, jeg er placeret på. En central placering i rummet mellem forskning og praksis i et uddannelsesfelt bestående af pædagogiske, politiske og ideologiske kampe. Og et særligt blik på forskning, hvis formål er at være med til at gøre en forskel for dem der forskes i. Det er heller ikke tilfældigt at jeg lader mig inspirere af Bourdieu, Skeggs og Reay, der alle har 'kæmpet' deres vej gennem uddannelsessystemet fra en arbejderklassebaggrund / baggrund med lav uddannelse. Alle 'valg' bærer præg af min 'spaltede' habitus (Bourdieu, 2005/2001: 172), på godt og ondt. Det er min overbevisning, at mine erfaringer bidrager til en forståelse for mangfoldigheden i gruppen af de mange gymnasiefremmede elever, der i dag starter i gymnasiet. Samt at denne forståelse har betydning for min tilgang til feltet, og de spørgsmål jeg stiller til eleverne og empirimaterialet mere bredt. Det er måske også én af grundene til, at jeg befinder mig godt i samtaler med unge, for hvem uddannelse ikke altid har oplevedes lige tilgængeligt og selvfølgeligt. Men det har naturligvis også en betydning, at jeg sidder overfor dem som forsker; én for hvem det 'lykkedes' at tage den lange rejse (og som betragter det som 'rejsen' værd).

### ***Bearbejdning af empirien og analytiske skæringer***

Bearbejdningen af empirien er stort set foregået gennem al den tid, jeg har arbejdet med afhandlingen. Fra min forberedelse af interviews og observationer, til udførelsen og de mange refleksioner over hvad jeg havde set og hørt, til læsninger af teori og anden relevant forskning på området. Det er foregået gennem en længere proces af en vekslen mellem helheder og nærlæsninger af enkelte dele, interviews, situationer, karakteristikker af skoler, klasser, og enkelte elever. Spørgsmålet er dukket op, og svar er søgt i teoretiske perspektiver og anden forskning, og nye spørgsmål er blevet stillet. Jeg har med udgangspunkt i afhandlingens problemstilling særligt søgt inspiration i teorier om og analyser af relationen mellem social klasse og uddannelse. Men har også gået dybere ind i den eksisterende forskning i gymnasiet, samt forskning i relationen mellem uddannelse og andre differentieringskategorier, herunder særligt køn og delvist etnicitet. Dette har bidraget til nye blikke

på materialet, eller hvad Delamont kalder 'Making the Familiar Strange' (Delamont, 2012/1981). Dette bragte mig undervejs også på nye spor for derefter at vende 'hjem' igen bestyrket og rustet til at kunne skærpe mit teoretiske og analytiske perspektiv til mine analyserne. Jeg har gennem dette fortløbende arbejde (langsomt) oparbejdet en analysestrategi og analytiske skæringer i materialet, som jeg fandt interessante og relevante for at kunne svare afhandlingens problemformulering.

Alle interviews er blevet transskriberet fuldt ud, og gennemlæst og –hørt utallige gange. Jeg kan stadig høre elevernes stemmer i mit hovedet, og de vil følge mig i mange år. Store dele af observationsnotaterne er blevet skrevet ind, sammen med bider af de lydfiler jeg optog. Disse er blevet tematiseret og struktureret. Ud fra dette har jeg lavet utalige optegninger af klasserne, og de enkelte elevers særkende og relationer. Hvad kendetegner den enkelte klasse? Hvilke elever skiller sig ud i klassen, hvilke elevpositioner gør sig gældende, og hvordan er fordelingen af elevpositionerne? Hvilke kategoriseringer viser sig i interviewene, og hvilke elever (positioner) 'klæber' disse sig til?

Som nævnt ovenfor har observationerne været en afgørende kontekst i selve interviewsituationen, og delvist vise versa. Observationer har ligeledes haft en afgørende betydning for tolkningen af analyserne af interviewmaterialet, men de fylder relativt lidt i fremstillingen af mine analyser. De har fungeret som et baggrundstæppe, og en viden om den sociale sammenhæng eleverne deltager i, samt viden om deres deltagelse. Og vise versa. Jeg ville ikke kunnet have foretaget analyserne af observationerne uden interviewene, og ej heller analyserne af interviewsene uden observationerne. Det er i relationen mellem disse jeg har produceret viden om elevernes deltagelse i gymnasiet og hvordan det er betinget af deres sociale baggrund og klasserumskulturen. Jeg betragter interviewene som mere end enkelte konkrete elevers fortællinger. Interviewene får, som Bourdieu udtrykker det, først værdi, når man søger at forstå den unikke kompleksitet, der ligger i informantens handlinger og holdninger;

*"... know how to read in their words the structure of the educational establishments they attended, and through this, the whole structure and history of the teaching system expressed there. Contrary to what might be believed from a naively personalist view of the uniqueness of social persons, it is the uncovering of immanent structures contained in the contingent of each girl's idiosyncrasy and all the singular complexity of her actions and reactions."*(Bourdieu et al, 1999: 618)

Dette kræver viden om elevens position og de sammenhænge som er interviewets fokus. Observationerne, de uformelle snakke samt interviewene med andre elever bidrager hermed til en

forståelse af den interviewede udsagn. Det kræver desuden en vis viden om det undersøgte felt. En viden jeg har oparbejdet gennem længere tids erfaring med feltet som forsker med løbende kontakt med praksis-feltet. Interviewene står med andre ord ikke alene, men bringes i spil med den øvrige empiriproduktion, viden på feltet og det teoretisk informerede analytiske perspektiv. Jeg har haft samme forskningsspørgsmål hele vejen, og det relationelle perspektiv har været med fra begyndelsen. Det var først gennem et større arbejde med en vekslen mellem Bourdieus teoretiske begrebsverden, nyere perspektiver på social klasse, etnografiske undersøgelser af kategorisering- og positioneringspraksisser i uddannelsessammenhænge etc. at mit analytiske perspektiv blev skærpet til en søgen efter forskels- og lighedsproducerende praksisser i gymnasiet og hos eleverne.

Som indledt med i dette kapitel, har det ikke været nogen nem opgave at arbejde med social klasse uden en kategorisering af klasse i klare målbare faktorer som forældres uddannelse og erhverv, bopæl, lokalitet etc. Jeg har måttet famle mig frem her. Som Bourdieu udtrykker det, laver man ikke et analytisk konstruktionsarbejde fra den ene dag til den anden. *”Det tager tid, og man er nødt til at famle sig frem. Men gradvis danner man sig et billede af det sociale rum, der består af objektive, helt abstrakte relationer”* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 212). Faber henviser til samme ’hovedbrud’ i sit studie af sociale klassers betydninger for de levede liv: Hvordan ’indfanger’ jeg overhovedet det, jeg har sat mig for at studere (Faber, 2008). Det jeg har sat mig for at studere findes ikke i en objektiv, absolut eller konkret forstand. Social klasse er som Bourdieu (1994/1997) påpeger overvejende et analytisk / teoretisk begreb, og det samme kan siges om en klasserums-kultur. Afhandlingen bygger ikke alene på ét vanskeligt definerbart fænomen, men på to vanskeligt definerbare fænomener og relationen mellem disse som betydning for elevernes deltagelse i gymnasiet.

De sociale mekanismer og strukturer for hvordan den kulturelle praksis i skolen og hos eleverne bidrager til dannelsen af en klasserumskultur, fællesskaber og fordelingen af sociale positioner i klassen, og for de forskelle dette skaber for elevernes adgang til deltagelse og positionering i gymnasiet, er først blevet synliggjort gennem de mange læsninger nævnt ovenfor. Uddannelsesvalg, fællesskaber i klasserummet og afstand til læreren viste sig at være lige så vigtige for elevernes deltagelse som eksempelvis deres forberedelse og forståelse af faget. Dette blev disse temaer, der blev grundlaget for den disposition, jeg siden har valgt at strukturere og præsentere analyserne ud fra. Det er her feltets kampe står. Men i de konkrete gymnasieklasser er der imidlertid også andre værdihierarkier end dem, der dominerer i gymnasiefeltet. Det har været en ambition også at finde de

værdier, som eleverne bringer med ind i feltet, men som ikke anerkendes, eller miskendes i feltet. Dette blik giver et nyt bidrag til forståelsen af hvordan eleverne i deres arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet forsøger at balance mellem det sociale og det faglige, mellem elevlogikker og skolelogikker.

Denne løbende veksling mellem teori og empiri kan også beskrives som en vidensproducerende tilgang, hvor det kan være vanskeligt at skelne mellem, hvor meget der er tale om noget 'der dukker op i materialet' og hvor meget der er tale om 'gennemtænkte antagelser'. Dette foregår i løbende dialog, hvor udgangspunktet er en søgen efter, hvad der skaber forskelle og ligheder i gymnasiet i relation til social klasse. Men uden at dette er bundet op på eller styret af særlige teoretiske antagelser om, hvori disse forskelle skal findes. Imellem intentionen om at forstå og forklare søger jeg at give rum for de analyser, som mit materiale kalder på. Eks. inddragelse af faget matematik som jeg vælger at give særlig opmærksomhed i analyserne, fordi eleverne alle forholder sig til dette fag som særligt vanskelig og samtidigt et uundgåeligt fag, hvis de vil læse videre efter gymnasiet. Elevernes relation til faget matematik viser på en prægnant måde noget alment om relationen mellem elevernes valgstrategier og differentieringsmekanismerne i gymnasiet, mellem motivation, interesse (kunnen) og investering. Faget har en position som særligt selekterende og har en stærk symbolværdi i elevernes kategorisering af sig selv og hinanden som 'gymnasieværdige', ikke ud fra deres interesse for faget, men som symbol på en mestring eller mangel på mestring af gymnasiet.

I fremstillingen analyserne har det været nødvendigt at zoome ind på individer, gymnasieklasser, interview- og/eller observationssekvenser etc. for at kunne gå i dybden med det enkelte analytiske tema. Jeg har med dette ladet enkelte elever eller klasser stå i forgrunden, og andre stå i baggrunden. Det er her vigtigt at pointere, at dette ikke betyder, at jeg har mere fokus på enkelte klasser eller elever som subjekter, blikket er fortsat på positioneringer og forskelsproduktioner i gymnasiet repræsenteret gennem kulturelle praksisser i feltet og relationerne mellem de forskellige positioner i feltet. Analysen er delt op i fem temaer; 1) Klasserummet 2) Valg, interesse og investering, 3) Deltagelse og elevkategoriseringer og 4) Fællesskaber og (dis)identifikation. Der er i relation til elevernes måder at positionere sig på i gymnasiet, deres deltagelse og muligheder for inklusion i gymnasiekulturen, tætte forbindelser og gensidige afhængighed mellem de fem temaer. Eksempelvis har den fysiske ramme stor betydning for elevernes mundtlige deltagelse og legitimering af deres investering i skolearbejdet, og det har betydning for dannelsen af elevernes fællesskaber. Elevernes valg af og interesse for gymnasiet og de forskellige fag har endvidere

betydning for elevernes deltagelse og investering i skolearbejdet, og for dannelsen af fællesskaber etc. Disse sammenhænge fremgår også af analyserne inden for det enkelte tema.

Mine læsninger af andre undersøgelser på feltet har, som nævnt, bidraget til veje ind i og skærpelse af mine analyser. Jeg har i fremstillingen valgt at inddrage uddrag, pointer eller opsummeringer af flere af disse undersøgelser primært for at skærpe de analytiske pointer. Men også for vise en registreret genlyd mellem analyserne i andre undersøgelser og af mit materiale. Jeg betragter dette som tegn på analytiske opmærksomheder af mere generel karakter i relationen mellem uddannelse og social klasse og samfund. De øvrige analyser, jeg inddrager, er imidlertid foretaget i andre nationale settings (Frankrig, England, Sverige, Norge). Jeg er derfor også opmærksom på de forskelle, der er mellem det danske uddannelsessystem og samfund, og uddannelsessystemet og samfundet i det pågældende land, som er grundlaget for analyserne. Det har også en pointe, at jeg finder sammenlignelige 'findings' i undersøgelserne på trods af forskellene mellem landenes uddannelsessystemer. Det fortæller, at der også er noget mere eller mindre universelt på færde.



## Kapitel 5: De udvalgte skoler og klasser

I dette kapitel præsenterer jeg de fem skoler og klasser, som udgør det empiriske grundlag for denne afhandling. Præsentationen foregår i form af en objektiveret analyse af skolerne med udgangspunkt i officielle dokumenter og observationer på de fem skoler og i de fem klasser. Analysen består af to dele. I den første del tegner jeg et billede af skolernes positioner i gymnasiefeltet. Dette gør jeg ud fra tre resultatorienterede kriterier, som skolerne officielt jævnligt vurderes ud fra; karaktergennemsnit, gennemførsel og overgang til videregående uddannelse. Endvidere inddrager jeg forhold, som har betydning for skolernes position i gymnasiefeltet, og for deres placering i relation til de tre vurderingskriterier. Det handler om skolernes rekruttering af elever, lokalområdets uddannelsesniveau, udbud af ungdomsuddannelser i området, skolernes historie mm. Alle tal er fra Databanken<sup>14</sup>. Den anden del af analysen har fokus på skolernes organisatoriske og pædagogiske udtryk og trækker på observationer og skolens officielle formuleringer om mål, værdier og selvforståelse.

### De fem skolars position - karaktergennemsnit, gennemførsel og beliggenhed

De gymnasiale uddannelser har de seneste år, efter indførelsen af reformen fra 2005, generelt oplevet en stigning i karakterne fra 2005 til 2010 fra hhv. 6,7 til 6,9 på stx og fra 5,8 til 6,1 for hhx. I samme periode er tallene for såvel optagede som dimitterede studenter steget jævnt (Databanken, 2011a). De erhvervsgymnasiale uddannelser ligger generelt lavere end de almene gymnasiale uddannelser, men også inden for disse kategorier er der stor variation mellem de fire ungdomsgymnasiale uddannelser: stx, hf, htx og hhx. Hf og hhx var karaktermæssigt meget tæt på hinanden med hhv. et karaktergennemsnit på 5,9 på hf og 6,1 på hhx, htx er på 6,6 og stx er på 6,9 i 2010. Alle tal er fra Ministeriet for Børn og Undervisnings website "Nøgletal til gennemsigthed og åbenhed" og udarbejdet af Danmarks Statistik og Uni-C. Ligeledes er tallene nedenfor (Databanken, 2011b)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Databanken er Ministeriets for Børn og Undervisnings offentlige database med nøgletal om uddannelser i Danmark.

<sup>15</sup> Tallene må behandles med en vis forsigtighed. Tallene er udarbejdet i et samarbejde mellem Danmarks Statistik, Uni-C og Ministeriet for Børn og Undervisning og kan findes på <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Tvaergaende-statistik/Nøgletal-til-gennemsigthed-og-aabenhed> Formålet med beregningerne er at opfylde kravet om lov om 'gennemsigthed og åbenhed', der skal, som det hedder: "...forbedre borgernes muligheder for at sammenligne skoler, uddannelser og uddannelsesinstitutioner". Det er værd at bemærke, at der er tale om både faktiske og estimerede tal. Det betyder, at der kan være mindre forskelle mellem tal beregnet i eksempelvis 2011 til 2012. Jeg tillader mig, at

Ovenfor nævnte karaktergennemsnit er gennemsnitlige gymnasieformener for hele landets skoler. Der er store forskelle mellem skolerne og omtrent lige så store forskelle indenfor den enkelte gymnasieform. Spredningen mellem skolernes karaktergennemsnit er særlig markant mellem stx-skolerne i Region Hovedstaden. Regionen markerer sig med at have både landets topkarakterer og landets bundkarakterer, med et spænd på 7,9 til 5,8. Stx-skolerne i Københavns centrum og i den nordlige del af regionen resulterer med de høje karakterer, og stx-skoler på den københavnske vestegn opnår bundkarakteren på 5,8. Generelt ligger de københavnske gymnasier i centrum og den nordlige del af regionen væsentligt over landets gennemsnit, men med et spænd på 7,2 til 7,9 – og skolerne på den københavnske vestegn ligger noget under landets gennemsnit med et spænd på 5,8 til 6,4 (Databanken, 2011b).

I mit valg af skoler har jeg særligt haft interesse i skoler, der rekrutterede relativt mange gymnasie-fremmede elever. Af de udvalgte skoler i københavnsområdet er to af skolerne stx-skoler og én af dem hhx-skole. Begge stx-skoler er placeret på den københavnske vestegn, og er dermed også blandt de stx-gymnasier med landets laveste gennemsnit (lige omkring de 6)<sup>16</sup>. Den sidste af de tre stx-skoler, jeg har besøgt, er et sjællandsk gymnasium. Dette gymnasiums gennemsnit ligger ganske tæt på landsgennemsnittet med 6,8. Gennemsnittet for stx-skolerne i Region Sjælland er dog på 6,6 – så i den sammenhæng placerer den udvalgte skole sig over gennemsnittet (Databanken, 2011b).

Udsvinget mellem hhx-skolernes karaktergennemsnit er ikke så markant som på stx-skolerne. Dog med en enkelt undtagelse, nemlig Struer statsgymnasium med et snit på 7,4. De øvrige topkarakterer på hhx-skolernes gennemsnit er på tre skoler på 6,6 og en enkelt på 6,4. Tre hhx-skoler har bundkarakterer på mellem 5,4 og 5,6 (jævnt fordelt mellem Sjælland, på den københavnske vestegn og Jylland). De fleste hhx-skoler ligger lige omkring de 6 i gennemsnit (landsgennemsnit på 6,1). De to hhx-skoler, jeg har inddraget i min undersøgelse, er placeret i København og på Sjælland. Deres karaktergennemsnit ligger henholdsvis lige over og lige under landsgennemsnittet

---

benytte tallene, uden at gå nærmere ind disse potentielle justeringer. I mit brug af tallene er det centrale netop forskellene mellem skolerne, og hvordan de bliver præsenteret, som led i skolernes positionering i gymnasiefeltet.

<sup>16</sup> Af hensyn til særligt elevernes anonymitet kan jeg ikke præcisere, hvilke skoler der er tale om. Men det er samtidigt ikke nogen hemmelighed, at de to stx-skoler er fra den københavnske vestegn, idet de netop er udvalgt blandt de skoler, der har bidraget til etableringen af VOFF (Videnscenter Om Fastholdelse og Frafald).

for hhx-skoler. Den udvalgte københavnske hhx-skole ligger på 6,2, og den udvalgte sjællandske hhx-skole ligger på 5,9.

Opsamlende er de fem udvalgte skolars karaktergennemsnit således: Stx Kbh I = 6,3, Stx Kbh II = 6, Stx Sj = 6,8, Hhx Kbh = 6,2 og Hhx Sj = 5,9. Tallene er alle fra 2010. Fire ud af de fem skoler ligger altså på samme niveau, målt på deres karaktergennemsnit. Mens Stx Sj skiller sig ud med et væsentligt højere gennemsnit end de øvrige skoler.

Gennemførelstallene for de gymnasiale uddannelser er på landsplan 86 pct. i 2010. Tallet har bevæget sig fra 83 pct. i 2003 og 2005 til 86 pct. i 2008 og 2010. Men ser vi på de to skoleformer stx og hhx, tegner der sig en markant forskel. Stx-skolernes gennemførelstal ligger på 87 pct., hvor hhx kun opnår 77 pct. gennemførelse på landsplan. Men også her svinger tallene væsentlig mellem landets skoler, også indenfor hvert enkelt skoleform (Databanken, 2011a).

Gennemførelstallene for de udvalgte skoler svinger væsentligt. Igen adskiller stx-skolen på Sjælland sig fra de øvrige skoler og toppe med et gennemførelstal på 91 pct. (Databanken, 2011a). Det er her værd at bemærke, at gymnasiet ligger i et område med flere stx-skoler, øvrige gymnasieskoler og ungdomsuddannelser. Ligeledes har kommunen formået at placere sig blandt kommunernes top ti for antal unge, der gennemfører en videregående uddannelse med en procentsats lige under regeringens målsætning på 60 pct. (Henriksen, 2012). For de øvrige udvalgte stx-skoler ligger gennemførelsprocenten på 80% og altså væsentligt under landsgennemsnittet. Dette er bl.a. en af grundene til, at de to skoler bidrager til etableringen af et videnscenter om fastholdelse og frafald, VOFF, sammen med fire andre stx-skoler på den københavnske vestegn. Det er en problematik, som begge skoler er meget optaget af. Skolerne gør en aktiv indsats for at få gennemførelsprocenten op, bl.a. med igangsættelse af projekter og initiativer med fokus på læsning, klasserumsmiljø, lektiehjælp etc. (jf. Simonsen & Murning, 2009). Men trods de mange gode intentioner er det tydeligt, at skolerne har en del at kæmpe med. For den ene af skolerne, Stx kbh I, er der sket en markant stigning på gennemførelsen fra 75 pct. i 2005 til 82 pct. i 2006, og så igen fra 80 pct. i 2007 til 84 pct. 2008. Men tallet faldt igen i 2009 til 81 pct. og er i 2010 på 80 pct. Den anden skole, Stx kbh II, har oplevet et vældigt fald i gennemførelsprocenten fra 87 pct. i 2005 til 73 pct. i 2006, for så igen at få den hivet op på 79 pct. i 2007 og på 80 pct. i 2010. Det er her værd at bemærke, at skolerne begge er placeret i kommuner med lave tal for gennemførelse af uddannelse. Tallet for gennemførelse af en ungdomsuddannelse ligger for kommunerne på hhv. 81 og 82 pct., og

henholdsvis 52 pct. og 45 pct. for gennemførsel af en videregående uddannelse (Databanken, 2011a; Henriksen, 2012).

Gennemførselstallene for de to udvalgte hhx-skoler ligger på hhv. 76 pct. for Hhx Sj og på 65 pct. for Hhx Kbh i 2010. Hhx Sj er med dette meget tæt på landsgennemsnittet for hhx-skolerne, hvor Hhx Kbh er væsentligt under. Begge skoler har haft relativt store udsving i deres gennemførselstal. Hhx Sj har bevæget fra 74 pct. i 2005, 71 pct. i 2006, men så helt op på 81 pct. i 2008, og så igen et fald 73 i 2009. Hhx Kbh havde væsentligt bedre tal i 2005 og 2007 på hhv. 72 pct. og 74 pct., men havde voldsomt fald til 66 pct. i 2006. I 2008 faldt Hhx Kbhs gennemførselstal så igen voldsomt til 68 pct. og fortsatte faldet til 64 pct. i 2009 og 65 pct. i 2010 (Databanken, 2011a; Henriksen, 2012). Årsagerne til disse bevægelser kunne være interessant at gå nærmere ind i. Men det ligger uden for denne afhandlings fokus. Det primære sigte med indsamlingen af de mange tal og statistikker er at give et billede af de udvalgte skolars position i gymnasiefeltet og rammen for dannelsen af de gymnasieklasser, der danner grundlag for afhandlingens empiri.

Opsamlende er gennemførselsprocenten for de fem udvalgte gymnasier for 2010 således: Stx Sj = 90 pct., Stx Kbh I = 80 pct., Stx Kbh II = 80 pct., Hhx Sj = 76 pct. og Hhx Kbh = 65 pct. (Databanken, 2011a). Stx Sj skiller sig ud med et høj karaktergennemsnit og en høj gennemførselsprocent. I relation til førstnævnte ligger det omkring landets gennemsnit, og i relation til sidstnævnte ligger skolen væsentlig højere end landsgennemsnittet. De øvrige fire skoler ligger til gengæld væsentligt under landsgennemsnittet i relation til begge parametre. Hhx Sj ligger dog meget tæt på landsgennemsnittet for gennemførsel på handelsgymnasiet (hhx). Og Hhx Kbh ligger lige over landsgennemsnittets karakterniveau på handelsgymnasiet. Dertil er det værd at bemærke, at forskellene på karaktergennemsnittet mellem de fire gymnasieskoler, altså bortset fra Stx Sj, ikke er særlig store til trods for en relativ stor forskel på karaktergennemsnittet for de to gymnasieformer, stx og hhx, på landsplan. Der kan ud fra dette parameter altså argumenteres for, at der ikke nødvendigvis er større forskel mellem de to skoleformer end mellem skolerne inden for hver skoleform.

Begge sjællandske gymnasieskoler (Stx Sj og Hhx Sj) har et relativt stort opland. For begge gymnasieskoler gælder det, at stort set alle ungdomsuddannelser udbydes i kommunen. For Stx Sj's er der endog flere stx-skoler i området. Hhx Sj deler adresse med Htx-uddannelsen, de øvrige erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser er fysisk placeret lige i nærheden. For Stx Sj er de øvrige ungdomsuddannelser placeret noget længere væk, men stadig inden-for rækkevide (i kommunen). Hhx-skolerne er både fysisk og organisatorisk placeret sammen med øvrige erhvervs-

uddannelser; teknisk gymnasium, erhvervsuddannelser som voksenuddannelser, videregående uddannelser og kursusaktiviteter. Hhx Sj er organiseret i et erhvervsuddannelsescenter med såvel ungdomsuddannelser som voksenuddannelser og bliver kommunikeret i relation til disse, bl.a. med fælles webportal. Fællesnævneren for denne organisering er erhvervsuddannelser. Hhx Kbh. er alene organiseret med andre handelsgymnasier og handelsorienterede uddannelser; ungdomsuddannelser, efteruddannelser, kurser og videregående uddannelse. Hhx Kbh ligger ligeledes i et område med mange ungdomsuddannelsesmuligheder. Men for de uddannelsessøgende kan disse godt føles som mindre reelle muligheder. De ungdomsuddannelser, der ligger tættest på Hhx Kbh, er diverse erhvervsuddannelser og stx'ere (de populære med mange ansøgere), hvorimod hf- og htx-skoler ligger længere væk.

De to Stx-skoler i København er begge fysisk placeret sammen med en hf-skole. Øvrige ungdomsuddannelser ligger relativt langt væk og vil kræve en længere transporttid (særligt i betragtning af at det er i københavnsområdet). For begge skoler er den nærmeste anden ungdomsuddannelse også en stx- og hf-skole, mens afstanden til erhvervsuddannelserne er større. De nærliggende kommuner har også deres stx-skole, hvilket betyder, at skolen i et stort omfang rekrutterer elever fra kommunen. De fleste elever er relativt tæt knyttet til skolens lokalmiljø eller har valgt uddannelsen efter at have hørt særlig godt om uddannelsen blandt venner, kender flere der har gået der, eller som en anden mulighed efter at have kommet skævt på én af de nærliggende gymnasieuddannelser (jf. Kapitel 6).

Alle de fem udvalgte skoler er bygget i 60'erne og 70'erne som en del af gymnasieskolens store ekspansion og fokus på uddannelse til alle. Stx Sj adskiller sig (igen) ved at have en historie, der rækker langt tilbage til gymnasieskolens fortid som latin og præsteskoie omkring 1000-tallet, men er flyttet til nye bygninger 1969 for at kunne tage imod de mange nye ansøgere til skolen. Skolen er derved både en gammel og en ny skole og gør en dyd ud af begge dele.

## **Præsentation af de fem skoler**

### *Stx Kbh I*

Denne skole er placeret på den københavnske vestegn. Skolen rummer både stx og hf, som i omfang er næsten lige store: skolen har ca. 350 gymnasieelever og ca. 300 hf-elever. Skolen blev skabt i 2003 gennem en sammenlægning af to tidligere gymnasieskoler, byens amts gymnasium (samme adresse) og nabokommunens HF (som tidligere har været en statsskole og alment gymnasium). Skolerne gør en del for at tænke de to uddannelser sammen. Eleverne har fælles elevråd,

udvalg, introdag og temadage. Flertallet af lærerne på skolen underviser såvel gymnasieelever som hf-elever. På skolens website fortælles skolen frem som en skole, der “... lægger vægt på at udvikle og styrke begge uddannelser, både hver for sig og i samspil med hinanden” (skolens website)<sup>17</sup>.

Skolerne på den københavnske vestegn kæmper for at få unge i lokalområdet til at gennemføre en ungdomsuddannelse (Databanken, 2011a; Henriksen, 2012). Det bliver talt frem som en af skolens missioner at få flere unge i lokalmiljøet til at gennemføre en gymnasial uddannelse: “*At blive student fra (Stx Kbh I) skal være et aktiv for livet. (Stx Kbh I) skal rette alle sine ressourcer og sin udviklingskraft mod at indløse dette løfte til alle sine elever: (Stx Kbh I) skal være det foretrukne stx- og hf-tilbud for unge i vores naturlige optageområde. (Stx Kbh I) skal bidrage til at hæve frekvensen af ansøgere fra lokalområdet/Vestegnen til stx/hf.*” (Skolens website). Det formuleres desuden som skolens mission at tiltrække musik- og idrætsinteresserede elever fra hele Vestegnen.

En stor del af kommunens borgere er ufaglærte og har ingen uddannelse ud over deres grunduddannelse. Sammen med de øvrige vestegnskommuner har denne kommune vanskeligheder med at få unge af ufaglærte forældre til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Vestegnskommunerne rangerer lavest i en nylig rapport om børn og unge af ufaglærte og deres muligheder for at opnå en uddannelse i landets kommuner (Juul, 2011; Juul & Baadsgaard, 2011).

Kommunen er bevidst om dens borgeres lave uddannelsesniveau og formulerer det som et indsatsområde at få flere unge i uddannelse (kommunens website)<sup>18</sup>. Gymnasierne på den københavnske vestegn kom til i 70’erne, hvor man gjorde en ekstra indsats for at udvide de gymnasiale uddannelser til en bredere målgruppe. Stx Kbh I blev også indviet på denne tid. Men i 90’erne oplevede gymnasiet og nabokommunens gymnasium problemer med at få nok elever, og det blev besluttet at lægge de to skoler sammen, i første omgang de to almene gymnasier, og sidenhen det almene gymnasium og hf’en. I slutningen af 90’erne måtte kommunen ligeledes flytte deres handelsgymnasium til en anden vestegnskommune, således at der nu var ét større handelsgymnasium på vestegnen (kommunens website).

Stx Kbh I er dermed den eneste ungdomsuddannelse i kommunen, for øvrig uddannelse må de unge søge til nabokommuner eller København. Kommunen arbejder ihærdigt på at skabe et godt

---

<sup>17</sup> Reference vises ikke af hensyn til eleverne og skolens anonymitet.

<sup>18</sup> Reference vises ikke af hensyn til eleverne og skolens anonymitet

uddannelses- og ungdomsmiljø og har med planer om et byggeri i byens centrum, som skal samle de unge omkring uddannelses- og ungdomsaktiviteter (såsom klubber, foreninger, spillested, musikskole, teater og bibliotek). Ideen er tilmed at bygge et nyt gymnasium (lokalavis marts 2011 og kommunens website januar 2012). Dette bliver begrundet som et modtræk til, at flere af de unge i dag søger uddannelse i København, og visionen om at motivere flere af vestegnens unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Der forlyder her intet om, hvorvidt det er det eksisterende gymnasium, der skal have et nyt byggeri, eller om der er tale om endnu et gymnasium. Men borgmesterens visioner falder i god tråd med det eksisterende gymnasiums visioner om at knytte uddannelsesmiljøet til nærmiljøet og ad denne vej fremme kommunens unges muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse, og skolen er involveret i projektet.

Fællesskab og forskellighed bliver vægtet højt på skolen. Begreberne går igen i fortællingen om skolens kultur og visioner på skolens website, og i rektors velkomsttale; *“Her på skolen trives vi i et fællesskab, som er præget af stor forskellighed. Der er plads til alle, som vil bidrage til vores fælles projekt: at alle elever udvikler sig og får en faglig og almen ballast, der gør det muligt at gå videre i uddannelsessystemet, og som giver den enkelte en rigere tilværelse gennem et mere nuanceret syn på verden”* (skolens website). Rektor taler endvidere om ’tillid og gensidig respekt’, forventninger om at ’du selv yder en aktiv og konstruktiv indsats’, og om at man ’udvikles bedst i fællesskab med andre’. Med forskellighed henviser rektor bl.a. til, at skolen rekrutterer mange elever med forskellige etniske og sociale baggrunde. Men det handler også, at skolen gerne vil rumme mange ungdomskulturelle identiteter, udtryk og interesser (i form af sport, religion, musik, fest, arbejde etc.). Endelig henviser forskelligheden også til, at skolen rummer to gymnasieformer (stx og hf), samt de forskelle der viser sig i mellem klasserne og studieretningerne. Når man bevæger sig på gangene, synes forskellighed ikke at træde tydeligere frem her end på andre gymnasier. Men forskellighed præsenteres i højere grad i relation til rekrutteringen af elever end på de andre gymnasiale uddannelser.

Skolen har igangsat og deltager i flere projekter om fastholdelse og gennemførsel af elevernes uddannelse, herunder har studievejlederne gennemført et projekt om klasserumskultur. Skolen har været aktiv i oprettelsen af Videnscenter om Fastholdelse og Frafald (VOFF). Endelige har skolen opnået støtte til et større inklusionsprojekt. Fokus var at bringe undervisningen ud i lokalmiljøet og lokalmiljøet ind i undervisningen bl.a. gennem et samarbejde med museer, kunstnere og skoler i lokalmiljøet - og ved at inddrage elevernes hverdagsliv i undervisningen. Projekterne er et led i at

styrke elevernes gennemførselsfrekvens ved at møde eleverne, hvor de er, og gøre undervisningen interessant, vedkommende og relevant for dem.

Skolen tilbyder 12 studieretninger indenfor fire hovedområder: naturvidenskabelig (science, klima, sundhed), sproglige (sprog og kommunikation), musikvidenskabelige (musik, sprog og medier) og samfundsvidenskabelige (samfund, internationalt udblik og idræt). Skolen har udarbejdet en folder, som forklarer studieretningerne for potentielt nye elever. Folderen beskriver endvidere skolens sociale liv, hvor meget foregår udenfor skolens matrikel. Også her er fælleskab og forskellighed centrale begreber. På skolens hjemmeside er der mange beskrivelser af de fællesarrangementer, der foregår på skolen, på tværs af klasserne og uden for skolens matrikel. Der er et større galleri med billeder af disse aktiviteter for hvert skoleår.

Skolens bygning er placeret midt i et beboelsesområde med lav bebyggelse (lejeboliger i form af rækkehuse). Klasselokalerne er placeret på lange gange i klynger med små atriumgårde imellem sig. Der er udgang til de små gårde fra gangen, men eleverne bruger ofte klasselokalets vinduer som ud- og indgang til gården. Klasselokalerne er forholdsvis små, og klassens borde står på fire lange rækker med en gang ned imellem. Døren er placeret bagerst i lokalet cirka midtfor (ved gangen mellem bordene). Lærerens kateder og tavle er placeret modsat døren og foran de fire rækker borde. Læreren skal således ned gennem klassen, når han/hun skal til og fra katederet.

Skolens fællesarealer er bygget til senere (i forbindelse med sammenlægningen af stx og hf i 2003/4). Fælleslokal-erne er lyse og med højt til loftet, hvor skolens øvrige lokaler er relativt lave og med rødstensvægge. Skolen har faglokaler til de fag som fysik, kemi, biologi. Disse er samlet i skolens ene 'ende'. Her kan man også finde studievejlederne og skolens pedel. Der er også ind- og udgange placeret i denne ende, men det er tydeligvis ikke skolens hovedindgang. Hovedindgangen er derimod placeret i den anden ende af bygningen, hvor også administrationen, rektors kontor og lærerværelses er placeret. Kantinen er en lille café.

Klassen jeg besøger er en naturvidenskabelig klasse, som består af 20 drenge og 11 piger. Cirka to tredjedele af eleverne har anden etnisk baggrund.

### *Stx Kbh II*

Skolen er ligeledes én af de mange skoler, hvis historie er knyttet til uddannelses-ekspansionen i slutningen af 60'erne og begyndelsen af 70'erne. Gymnasiet er placeret i en københavnsk forstads-



kommune og er placeret midt i et bobeelsesområde med parcelhuse, rækkehuse og lejligheds-komplekser fra samme periode. Skolen er bygget i moderne klassicistisk stil i grå og sorte farver i et fladt byggeri i minimalistisk og streng form med vinduer ud til atriumgårde. Skolens fællesarealer består dels af en stor festsal, en kantine placeret midt i skolen og omkring en atriumgård og åbne gangarealer med borde og stole. I 2002 fik skolen bygget et større biblioteks- og studiecenter på skolen (ca. 150m<sup>2</sup>). Udendørsarealerne består af åbne gårdarealer med bl.a. en basketball-bane.

Skolen er relativ stor med 900 elever og 120 lærere. Skolen tilbyder 10-15 studieretninger omkring et eller flere af de naturvidenskabelige, samfundsfaglige, sproglige eller kunstneriske hoved-områder. Skolen har tre Hf-klasser. Et informativ hæfte beskriver skolens fysiske rammer, fælles aktiviteter og de mange forskellige studieretninger i et fagligt perspektiv og brug af fagkombinationer 'i virkeligheden' samt billeder af glade elever i fagenes anvendelse på ekskursion og på skolen. Skolens samarbejde med relevante faglige partnere og netværk bliver præsenteret. Endelig beskriver folderen de mange muligheder for at deltage i forskellige former aktiviteter, herunder sang, musik, musical, fodbold, kunst, forfatterskole, science og film festival etc. Skolen har bl.a. etableret samarbejde med de omkringliggende idrætsforeninger om særlige idrætsstudieretninger, med Danske Science Gymnasier for de naturvidenskabelige studieretninger samt med gymnasier på den københavnske vestegn om udviklingen af særlige initiativer for fastholdelse af eleverne. Til sidstnævnte har skolen bl.a. igangsat læsescreeninger, læsevejledning, pædagogiske udvikling med læsning og udvidede lektieværksteder.

Skolen er organiseret med faglokaler, hvilket betyder, at eleverne ikke har et fast lokale, som er deres, men at de bevæger sig rundt på skolen og skifter lokale afhængigt af, hvilke fag de har. Dette giver en oplevelse af liv på skolens fælles arealer i frikvartererne. Det betyder samtidigt, at eleverne relativt ofte benytter kantinenes fælles areal som klassen 'helle'. Klasserne har fået tildelt faste borde i kantine, og eleverne er ofte samlet her. De bliver af eleverne oplevet som klassens fælles holdepunkt; et sted de samles i de større frikvarterer, og hvor de ofte kan finde flere af deres klassekammerater. Bordene bliver også benyttet til gruppearbejde, når eleverne har undervisning i de nærliggende lokaler og får lov til at lave gruppearbejde eller andre opgaver uden for undervisningslokalet.

Klasserne bevæger sig fra det ene undervisningslokale til det andet i begyndelsen af frikvartererne. Det hænder, at undervisningslokalet er låst, og at eleverne med dette skal vente på, at læreren kommer og låser op, så de kan komme af med deres tasker. I flere tilfælde kommer lærerne lige før undervisningens start, og eleverne har dermed holdt frikvarter på gangen foran undervisnings-

lokalet. Men ofte kan eleverne overtage det efter en anden klasse, og de kan indtage rummet og sætte taskerne ved deres plads for den kommende undervisningstime. Undervisningslokalerne er relativt små og indrettet forskelligt. I nogen undervisningslokaler er bordene placeret på række (ofte med meget lidt plads imellem rækkerne) enten med indgang fra den ene side (hvis der er meget lidt plads) eller med en 'sti' ned igennem rækkerne, og i andre lokaler er bordene placeret i en hestesko, med ekstra borde inde i midten eller med endnu en hestesko i midten (pga. pladsmangel). Ved min deltagelse i rummet venter jeg med at sætte mig til eleverne har sat sig. Det hænder, at der ikke er stole nok, og jeg må hente en stol på gangen.

Skolens rektor fortæller, at de har samme rekrutteringsgrundlag som de vestegnske gymnasier, hvilket er årsag til, at de har søgt om at deltage i samarbejdet om fastholdelse og frafald sammen med disse gymnasier. Skolens beliggenhed og historie bærer præg af, at mange af skolens elever kommer fra miljøer, hvor gymnasiet ikke altid har været et naturligt valg. I præsentationen af skolen på dennes website er elevrekrutteringen eller skolens beliggenhed ikke noget, der skinner igennem som en karakteristik af skolen. Skolens størrelse som en relativ stor skole, og med dette skolens udbud af mange forskellige studieretninger og de mange fælles aktiviteter på skolen, er det, der fremhæves som skolens karakteristik. Der er billeder af eleverne i mange forskellige sammenhænge, særligt i forbindelse med særarrangementer for hele skolen eller årgange eller i forbindelse med arrangementer og fællesskaber. Nogle arrangementer er fagligt funderet, men flere er også bundet op om mere sociale aktiviteter.

I rektors velkomstord på skolens website bliver skolen særligt fremstillet med værdier som tilknytning til det lokale nærmiljø, at 'det faglige og det kreative går i hånd', 'høj faglighed', et åbent og aktivt miljø i rare omgivelser med plads til alle', og at skolens mange aktiviteter på tværs af skolens klasser. Perspektivet understøtter elevernes fortællinger om, at de ikke har haft intro- eller ryste-sammen-tur for klassen, men fælles spisning og fest for alle klasser.

Klassen jeg besøger er en naturvidenskabelig klasse med biologi, kemi og idræt som studieretningsfag. Den består af 17 drenge og 13 piger.

*Stx Sj*

Skolens historie går ('sandsynligvis') helt tilbage til 1000-tallet. Skolens elever var dengang udelukkende drenge, og der blev undervist i latin, sang og teologi som fag med dens tætte tilknyt-

ning til kirken. I 1903, hvor piger fik adgang til gymnasiet, kom der også piger til Stx Sj, men man holdt dem adskilt fra drengene, både i undervisningen og i frikvartererne. Skolens oprindelige bygning blev udvidet af flere omgange, indtil man i 1969 måtte flytte hele skolen til nye bygninger uden for byens centrum. Dengang var det nye byggeri placeret på en mark, men i dag er den omgivet af boliger, institutioner og et indkøbscenter. Skolens historie er flyttet med i form af skolens flag og logo med det latinske ordsprog “Til de ædle kunster”. Skolen er stolt af sin historie og har udgivet et hæfte om skolens historie i forbindelse med dens 40 års jubilæum i de nye bygninger. Skolen er på den måde både en gammel og en ny skole og gør en dyd ud af begge dele. Gymnasiet er meget populært og kan bryste sig af en søgning blandt landets største.

Stx Sj er en stor skole med 900 elever og 100 lærere (i 2011 steg tallene til 1150 elever og 119 lærere). Eleverne kommer fra byen og et større opland af mindre byer samt en større naboby uden eget gymnasium. Lærerne kommer ligeledes fra et større område. Der findes to andre stx-uddannelser i byen, et større handelsgymnasium, en htx og mange erhvervsuddannelser. Skolen er geografisk placeret i en anden del af byen end de øvrige uddannelser, hvor kun erhvervsuddannelserne (inklusiv de erhvervsgymnasiale uddannelser) geografisk er placeret tæt på hinanden.

Skolen er i et plan og består af fire fløje med en stor atriumgård i midten. Her findes blandt andet skolens bibliotek og studiecenter. Ved indgangen er et større fælles areal, som eleverne benytter til gruppe- og lektiearbejde. Samt til blot at hænge ud ved. Fællesarealet består af høje ‘samtale’-borde og stole og sofagrupper med lave borde. Det er mit indtryk, at særligt de ældre elever benytter sig af det areal. Området ligger i tilknytning til kantinen, som ofte bliver benyttet til samme aktiviteter.

Skolen har netop fået en stor idrætshal (bygget i perioden 2009-2010). Indtil da har skolen benyttet sportsfaciliteterne på et større idrætsanlæg lige ved siden af skolen. Den ene af de gamle idrætssale er ombygget til to musiklokaler med moderne faciliteter. Skolen har desuden en stor samlingssal, som ligger op ad kantinen og mindre fællesarealer med computere (116 pc’ere til fri afbenyttelse af elever), som elever ofte bruger til gruppearbejde mm. Skolen lægger op til, at eleverne også bruger gymnasiets faciliteter uden for den egentlige undervisning; der er lektie-café, billedkunstværksted og mulighed for at arrangere frivillig musik. Ved skolens indgang er der en stor tavle, som eleverne flittigt bruger til at gøre reklame for diverse frivillige fælles aktiviteter; musik, musical, skitur etc.

Skolen sætter fokus på tre begreber, der kendetegner skolens værdier: Rummelighed, faglighed og ligeværdighed. Begreberne henviser til, at skolen gør en dyd ud af at “... *de mange forskelligartede*

*elevtyper og ansatte arbejder og trives i en atmosfære af gensidig respekt, åbenhed, tillid og humor. Derved ønsker vi at skabe den tryghed og det engagement, som er den bedste grobund for samarbejde, faglighed og fordybelse.”* (skolens website). Der bliver talt om skolen som en arbejdsplads for både elever og ansatte, og om et fælles ansvar for skolens faglige, psykiske og sociale miljø. Om at *“udvikle og fastholde et inspirerende, udviklende og ligeværdigt arbejdsfællesskab”*, om *“... at eleverne også efter endt skolegang bevarer deres intellektuelle nysgerrighed, evne til selvstændig tænkning samt lyst til kritisk stillingtagen”* og *“... at skolens elever og ansatte har størst mulig indflydelse på arbejds- og beslutningsprocesser”* (skolens website). De ’forskelligartede elevtyper’ henviser ikke her til etniske baggrunde. Det handler sandsynligvis om sociale baggrunde, men også om ungdomskulturelle udtryk.

Skolen er involveret i flere projekter, bl.a. udvalgte elevers involvering i Akademiet for Talentfulde Unge for elever med særligt overskud til flere faglige udfordringer og inspiration og med klar interesse for en videregående uddannelse efter gymnasiet. Projektet er et samarbejde mellem fem gymnasier i kommunen og omegn og fire videregående uddannelsesinstitutioner i omegnen. Skolen har i 2011 optaget 10 elever (<http://www.ungetalenter.dk/>). Skolens øvrige projekter har fokus på at tilbyde eleverne nye undervisningsforløb; et om inddragelse af design i undervisningen, et projekt om at tilbyde eleverne kinesisk som fag. Endelig har skolen tilmeldt sig som ‘grøn gymnasieskole’ med forpligtigelse på at nedsætte skolens forbrug af el, vand og CO<sub>2</sub>, samt at de hvert skoleår gennemfører et undervisningsprojekt om miljø og bæredygtig udvikling, hvor mindst 15% af skolens elever er særligt aktive.

Skolen er fagklasseinddelt, og eleverne har ikke deres eget klasselokale, men skifter lokaler efter hvilket fag de har. Det giver en masse liv og bevægelse på skolen. Eleverne bevæger sig typisk fra det ene lokale til det andet i starten af frikvarteret for på den måde at komme af med deres tasker. Det hænder, at eleverne må vente på, at de elever, der netop har benyttet lokalet, skal være færdige og forlade det, før at de kan komme til. Der hilses på andre elever på gangene, og der bliver snakket på kryds og tværs af køn og grupper afhængigt af, hvem eleverne lige går ved siden af på deres vej til det nye klasselokale, eller står ved siden af når de venter på at blive lukket ind i det næste undervisningslokale. Eleverne går ofte i kantinen og samles primært med deres klassekammerater her og mødes med dem, som de kender fra andre sammenhænge.

Klassen jeg besøger har studieretning med samfundsfag A kombineret med Engelsk A for den ene halvdel af klassen og Matematik A for den anden halvdel. Klassen består af 15 drenge og 14 piger.

*Hhx Kbh*

Skolen er organiseret sammen med andre handelsuddannelser, herunder handelsgymnasier, handelsskoler, videregående uddannelser, kurser og efteruddannelser. Skolens linjer er placeret forskellige steder i det centrale København - og organiseres i flere handelsgymnasier. Der er den klassiske linje med de traditionelle handelsgymnasiale fag som markedsføring, innovation og økonomi, en elitelinje, en international linje, en business linje samt en it- og medielinje. Klassen jeg følger er på sidstnævnte linje. På skolens website indledes siderne om It- og Mediegymnasier med udsagnet *“Er du vild med spillefilm, dokumentarer, nyhedsindslag, reklamer, trailers og alverdens videoklip på Youtube? Og har du lyst til at bruge it i alle fag? Så er studieretningen Medie-It noget for dig. NB. Alle elever på Medie-It får tilbud om at vælge Matematik B som valgfag”* (fra skolens website). Til sammenligning indledes siderne om den klassiske linje Handelsgymnasiet X med teksten *“De klassiske studieretninger på Handelsgymnasiet X sætter fokus på erhvervslivet gennem fag som afsætning, international økonomi og virksomhedsøkonomi.”* Og siderne om Elitegymnasiet med teksten *“Sætter du dig ind imellem til at lave en opgave og tænker: ”Det her bliver sjovt!” Så er Eliten noget for dig. Du skal synes, det er spændende at fordybe sig i et emne og diskutere med engagerede klassekammerater. Her er du nemlig omgivet af klassekammerater, som også går op i deres skole og stiller krav til sig selv og til undervisningen”* (skolens website 2012). Hermed lægges der op til en sondring mellem elevernes tilgang til skole, forventet arbejdsindsats og deres forventninger til fremtiden, og at det er temaer, eleverne blandt andet skal vælge uddannelse ud fra.

Der gøres meget for at markedsføre skolens uddannelser, og der er ofte mere tale om markedsføring end om egentlig information på skolens website. Websitet henvender sig på tydeligvis til potentielt nye elever. Der er ikke meget information at hente om skolens størrelse, historie, pædagogiske visioner eller værdisæt. Det sidste gemmes under en promovering af skolen som en skole til erhvervslivet og til videre studier. Fremtidsudsigterne efter studiet på it- og medielinjen formuleres bl.a. således: *“Medie-linjen udvikler dine faglige og sociale kompetencer og forbereder dig på fremtidens erhvervsliv, på it- og mediebranchen og på en videregående uddannelse. Du kan fx læse markedsføring, multimediedesign, afsætningsøkonomi, medievidenskab, kommunikation eller journalistik på universiteter og handelshøjskoler.”* (fakta-ark fra skolens website).

It- og mediegymsiet blev indviet i 2008 af undervisningsministeren og Microsoft Danmarks administrerende direktør. Gymnasiets (linjens) fokus på inddragelse af computere, iPhones m.m. bliver formuleret som visionært. Skolen bliver rost i deres ambitioner om at påbyde deres elever at bringe disse teknologier i anvendelse i undervisningen. Dette bliver sat op som en modsætning til andre gymnasier, der laver forbud mod brug af computer i undervisningen. I min samtale med rektoren om inddragelse af skolen som en af mine fem skoler projektet blev brugen af computeren trukket frem som noget særligt, og han pointerede, at eleverne gennem de tre år ville lære helt at give slip på brugen af papir og blyant og udelukkende gøre brug af virtuelle teknologier.

På websitet finder jeg en video med skolen i et elevperspektiv, produceret som en reklame for skolen. En elev (dreng) står ud af metroen, tænder sin iPhone og hører musik, mens han bevæger sig op til skolen og gennem skolens forskellige lokaler og situationelle sammenhænge. Videoen har fokus på materielle symbolværdier, de nyeste computere (Mac til alle), egen biograf, gode faciliteter, lyse gangarealer, og der zoomes ind på filmplakater på væggene med teksten 'lær om film', og på drenge der spiller bordfodbold og Wii med teksten 'plads til sjov'. Øvrige fokuspunkter er skolens beliggenhed midt i byen mellem cafeer og shopping, og linjens besøg til New York. Videoen og klip fra elevfortællinger / elevportræt toner det internationale som et element, der følger med på medielinien - og så at medie bliver talt frem som fremtidens vej.

I et elevcitat (fra en lyshåret smilende pige) lægges der vægt på relevansen af det, de lærer på uddannelsen, og her er det produktionen af hjemmesider, der trækkes frem som noget der er relevant, særligt hvis man som hun gerne vil være selvstændig. Pigen fortæller, at de ikke er mange piger på linien, men at dette skaber et stærkt sammenhold mellem pigerne, og mod drengene. I den medieklasse jeg følger, er fordelingen på køn stort set lige mange piger som drenge.

Mit indtryk er noget anderledes end fortællingerne på websitet, og den nævnte video i et elevperspektiv. Flere af de interviewede elever giver ligeledes udtryk for deres skuffelser. Fællesarealerne er ganske få og små og synes ikke at blive brugt særligt meget af eleverne. Skolen mangler fælles udendørs arealer, og skolens rygere er henvist til at stå på gaden uden for skolens indgang. Skolens indgang er en åben glasdør som leder ind til elevatorer og en trappe. Der er anden kursusvirksomhed i bygningen, og eleverne skal op på anden eller tredjesal, hvor de herefter skal lukke sig ind med et magnetkort. Herfra træder de nærmest lige ind skolens reception og administration, som dog er lukket af med en glasfacade. Klasselokalerne er placeret omkring en lang gang, som følger bygningen rundt. Der er indrettet mindre fælles arealer med borde og stole

m.m. Udenfor klassens lokale står der et bordfodboldspil, som eleverne ofte mødes omkring. Ellers bliver eleverne i klassen i frikvarteret. Kantine ligger i stueetagen, er meget sparsom og bruges sjældent af eleverne. De har enten madpakke med eller går ud og køber mad i byen.

Klassen har eget klasselokale med borde i klassisk opsætning på fire rækker delt med en 'sti' ned igennem op til lærerens kateder og tavlen. Døren er placeret bagerst i lokalet, hvilket betyder, at læreren kommer ind nede bagfra og skal op i gennem klassen for at komme til katederet. Den bageste række er dog placeret længere bagved end døren og er med dette også en fuld række. De øvrige rækker har plads til fire personer på hver side. Den næstbagerste række er placeret lige ved døren, og den forreste række til højre er placeret helt oppe ved lærerens kateder.

Klassen jeg besøgte har it- og medie som studieretning og består af 14 piger og femten drenge.

### *Hhx Sj*

Skolen er en relativ stor skole med i alt 750 elever fordelt på henholdsvis handelsgymnasiet og teknisk gymnasium. Skolens lærere underviser ofte på begge uddannelser, hhx og htx, men har primær tilknytning til den ene uddannelse. Uddannelserne har fælles lokaliteter, arrangementer, uddannelses- og erhvervsvejledning, elevråd etc.. Skolen har fælles portal og er organiseret med de andre erhvervsuddannelser i kommunen. På skolens website fortælles hhx-uddannelsen frem som værende for dem, der gerne vil uddanne sig inden for det merkantile område: *"Har du lyst til et liv med handel, eksport, marketing og ledelse, eller vil du rustes til en verden med it og projektorienteret arbejde, så er en hhx-uddannelse lige noget for dig. Du kommer til at beskæftige dig med moderne vidensområder indenfor virksomhedsøkonomi, samfundsøkonomi, sprog, kultur og andre almene fag. Du lærer ikke teorierne for teoriernes skyld, men fordi de skal bruges til analyse af virkeligheden, fx af virksomhedens fremtidige eksportmuligheder, it-branchens fremtidsudsigter og mediernes indflydelse på den enkelte. Vi gør dig klar til et liv med udfordringer, vi gør dig klar til at læse videre herhjemme eller i udlandet."* (fra skolens website).

Skolen tilbyder 6 studieretninger inden for tre hovedområder; marketing, økonomi og international. Der er ikke meget information om de forskellige studieretningers indhold og muligheder, blot en opstilling af, hvilke fag de rummer. Skolen har udviklet et lille hæfte med studieretningerne, men her er der ikke mere information at hente. Studievejledernes kontaktoplysninger er listet efter opstillingen af studieretningernes obligatoriske fag. Klikker man ind på websitet for de obligatoriske fag

og valgfagene, bliver fagene igen blot listet og der bliver henvist til undervisningsministeriets beskrivelse af fagene. Hæftet om studieretningerne rundes af med tre tidligere elever, der fortæller om, hvad de laver efter hhx: En ung mand fortæller, at han med hhx har fået "... rigtig meget lærdom, gejst, bevidsthed om hvordan verden er skruet sammen økonomisk - men måske vigtigst har den givet mig venner, bekendte; et netværk. Netværk er utrolig vigtigt for enhver person, der vil frem i livet". Han har efter hhx læst HA på handelshøjskolen og videre på cand.merc med speciale i forandringsledelse. En pige fortæller, at hhx har bragt hende til en plads som shipping trainee i et større rederi. Hun er nu udlært og skal udstationeres til USA for en periode på 2-3 år. Den sidste profil er en pige, som har valgt at tage et års praktik i et større firma i udlandet, da hun ikke følte sig helt klar til at læse videre endnu. Hun udtaler, at det har gjort hende mere moden, og at hun har forbedret sine sprogkunderskaber markant.

Skolen har udarbejdet "studie- og ordensregler og it-regelsæt" som er tilgængelig på deres website. Det fremgår ikke af websitet, hvornår reglerne er fra. Men det er tydeligt, at reglerne ikke var gældende, da jeg besøgte klassen. Særligt når det gælder reglerne om brug af it. Her står følgende:

*"(Hhx Sj) har den generelle holdning, at it udstyret er anskaffet til undervisningsformål og må derfor bruges i forbindelse med undervisning, opgaveskrivning, informationssøgning og andet uddannelsesrelevant arbejde. Al form for spil på pc er ikke tilladt (uanset om det måtte foregå i pausen eller ej). Musik, der afspilles fra lokal cd-rom drev eller tilsvarende fra egen mp3 afspiller, er tilladt, såfremt den enkelte underviser samtykker. Afspilning af musik fra internettet er meget belastende for netværket og er derfor ikke tilladt. Vær opmærksom på, at der holdes øje med trafikken på netværket, og ved mistanke om nogen, der overtræder de angivne regler, vil det bliver eftersporet"* (skolens website).

Enten har reglerne ikke været formuleret, da jeg besøgte klassen, eller det har ikke været formidlet til eleverne. Mange af eleverne spillede netop spil både i undervisningen og i frikvartererne, uden at dette blev bemærket af nogen lærere. Regelsættet fortæller eleverne om alt det de ikke må i og udenfor undervisningen, og om skolens sanktionsmuligheder hvis reglerne bliver overtrådt. Om fravær står der blandt andet også, at eleverne skal melde fravær til deres studievejleder, og at alt fravær vil blive registreret (men kan godskrives efter samtale med studievejlederen).

Skolens website har et punkt om studiemiljø. Her står, at undervisningen på hhx er kendetegnet ved:



*“- at eleverne tages med på råd, når undervisningen i de enkelte fag planlægges, - at varierede undervisningsformer skal fremme elevens evne til at arbejde selvstændigt, - at elevens evne til at håndtere nye problemstillinger, blandt andet med moderne it-værktøjer, udvikles, - at erhvervs-mæssige forhold inddrages, - at være relateret til internationale forhold, især i fag som international økonomi, sprogfag, historie og afsætning. Der anvendes i vid udstrækning gæstelærere udefra, og der arrangeres virksomhedsbesøg” (skolens website).*

Herfra kan man endvidere klikke sig ind på skolens værdigrundlag, hvor kerneværdierne åbenhed, respekt, ansvarlighed, engagement og udvikling listes op. For hvert begreb er vedhæftet punkter for begrebets betydning for skolens /lærernes adfærd i forhold til de studerende. Eksempelvis står der ved begrebet ‘Respekt’ følgende punkter: *“- Vi skal fremme elevernes respekt for hinanden i klassen og over for lærerne - evt. med et sæt regler for opførsel, som skal overholdes. Alle undervisere skal sørge for, at vedtagne regler efterleves. - Eleverne skal lære at respektere hinanden ved at møde velforberedte. - Planlægning foretages og udmeldes i god tid.”* Punkterne er formuleret til lærerne (og måske af lærerne) som en påmindelse om, hvordan de skal forholde sig til eleverne.

Punktet om studiemiljøet indeholder også underpunkter om elevråd, fælles arrangementer og månedssamlinger, studieture og om musik. Skolen udbyder som et af de få hhx-skoler musik som valgfag, som et eksempel på hvordan skolen lytter til eleverne ønsker og initiativer. Skolen tilbyder idræt som fag, men har ikke nogen egentlige idræts-faciliteter. Da jeg besøgte klassen, var der blevet lavet en særaftale med en nærliggende fitnessvirksomhed, hvor klassen skulle have timer. Eleverne sørgede selv for at møde op på denne lokalitet.

Skolen er placeret relativt tæt på stationen. Flere elever kommer gående fra toget til gymnasiet. Det almene gymnasium ligger relativt tæt op ad erhvervsgymnasierne. Ved indgangen til skolen er det første, der møder én lærerværelset, administrationen og studievejledningen. Herfra kan man gå videre til skolens kantine og fælles åbne rum med computere og høje borde i klynger. Her kan eleverne sidde med deres gruppearbejde. Skolens bibliotek ligger i forlængelse af dette fælles rum. Klasserne har deres eget klasselokale, og klassen som jeg har fulgt har et klasselokale oppe på første sal, og relativt langt væk fra skolens indgang og de fælles lokaler. Der er mindre grupperum på gangen, men de synes at være en del klasser til at dele disse rum. Rummene er ofte i brug.

Klassen jeg besøger er en international linje med fokus på sprog og kultur; spansk A, International økonomi A og kulturforståelse C samt Idræt. Klassen består af 18 drenge og 10 piger.

## Kapitel 6: Valg, motivation og investering

I dette kapitel zoomer jeg ind på elevernes valgstrategier, og hvordan elevernes måder at være elev på er knyttet til deres fortællinger om valg af uddannelse, motivation for uddannelse og investering i uddannelse. Kapitlet er bygget op således at jeg indleder med en analyse af, hvordan gymnasiets stigende popularitet og fortsatte bredere rekruttering viser sig som en skæv fordeling af den såkaldte nye elevgruppe mellem skolerne, og hvordan dette med gymnasireformen fører til en ulige kamp mellem skolerne om eleverne og en kamp mellem eleverne om skolerne. Dette fører os over i en analyse af de unges valg af uddannelse, gymnasieform og gymnasieskole, og herunder hvordan de orienterer sig ud fra 'nødvendigheden af' at skulle gennemføre en ungdomsuddannelse, samt egne og omgivelsernes forventninger hertil. Afsnittet rummer også problematikken omkring 'valg' og 'valgmuligheder'.

Herfra bevæger vi os i videre til elevernes motivation for uddannelsen. Et lag i elevernes motivation er tæt koblet til deres begrundelse for valget af den konkrete gymnasieskole og studieretning. Dette handler om elevernes fremtidsplaner og -håb, men indeholder også elementer af deres (oplevede) position i uddannelsesfeltet formuleret gennem kategorier som styrke og interesse. Eleverne søger ud fra en vurdering af egne styrker og interesser at finde en realistisk karriere indenfor uddannelse og erhverv. Et andet lag i deres motivation for uddannelsen handler om deres relation til uddannelsens indhold, profil og pædagogiske organisering. Dette lag er særligt knyttet til deres relation til de fag og arbejdsmåder, de møder (og forestillede sig at møde) i gymnasiet. Komplexiteten i disse relationer medieres af elevernes relationer til lærerne og til hinanden og er dermed også bundet op på elevernes vurdering (og deres forestillinger om lærernes vurdering) af egne og andres motivation for uddannelsen symboliseret gennem deres investering i skolen. Elevernes investering i uddannelsen handler ikke alene om en prioritering af tid, men også om, hvorvidt og hvornår investeringen lønner sig i form af anerkendelse (symbolsk kapital) i klasserummet. Et spor jeg følger gennem de øvrige analysekapitler.

Her zoomer jeg særligt ind på faget matematik, idet faget markerer sig som et obligatorisk fag, der går på tværs af begge gymnasieformer som socialt differentierende for elevernes relation til uddannelse og til deres videre fremtidsmuligheder. Analysen fører os videre over i et indblik i elevernes investering i, at skolearbejdet gennem bl.a. et blik på, hvordan de prioriterer den del af lektierne, de selv oplever som forberedelse til det arbejde, de skal udføre i skolen. Dette er knyttet til relationen

mellem valg og ansvar – men viser sig samtidigt, at det ikke alene er overfor sig selv, at de føler en forpligtelse for at gøre en indsats, men også overfor hinanden, som led en fælles kamp om at erobre gymnasiet. Denne loyalitet overfor hinanden er tæt knyttet til et behov for støtte hos hinanden – og dette særligt for dem, der ikke har mulighed for at hente støtte andre steder.

Det tre begreber interesse, motivation og investering er alle begreber, der kan dækkes ind under Bourdieus *illusio* (Bourdieu, 1980/2007, 1994/1997). Det er med andre ord det, der får eleverne til at tage del i (og have interesse for) en gymnasial uddannelse. Elevernes *illusio* er et vigtigt udgangspunkt for deres motivation og investering af tid og ressourcer i skolearbejdet. Som vi vil se i dette kapitel, er interesse og motivation ikke noget, eleverne alene finder i sig selv, men en proces der er tæt knyttet til deres adgang til anerkendelse, dvs. relationen mellem deres interesser, indsats og det dominerende værdihierarki i gymnasiet og i den konkrete gymnasieklasse.

### **At gøre valget af uddannelse til et valg – og en dyd af nødvendigheden**

#### *Skolernes kamp om eleverne – og elevernes kamp om skolerne*

Forskellene mellem skolerne er, som bemærket i indledningen, med gymnasiereformen 2005 blevet forstærket og mere synlig<sup>19</sup>. Skolerne konkurrerer om de bedste elever i en ulige kamp. De skoler, der har tradition for at have elever fra den øvre middelklasse, særligt pga. skolens historie og beliggenhed, søges nu også af mange unge uden for skolens lokalområde. Skolerne i områder med et lavt uddannelsesniveau i befolkningen kæmper for ikke alene at få flere unge i området til at søge en gymnasial uddannelse, men også med at få de unge til at vælge den konkrete skole. Problematikken gør sig særligt gældende for de områder, hvor afstanden til konkurrerende skoler transportmæssigt virker overskueligt for de unge. Den øgede konkurrence mellem skolerne bidrager potentielt til at 'dræne' skoler, beliggende i områder med lavt uddannelsesniveau, for elever med (relativ) høj uddannelsekapital og/eller høje uddannelsesambitioner. I det 'frie valg' og den 'frie konkurrences' navn står kampen imidlertid ikke alene *mellem skolerne* om 'de gode elever' (underforstået elever med høj uddannelseskapital), men også en kamp *mellem eleverne* om de 'gode skoler' (underfor-

---

<sup>19</sup> En af intensionerne med reformen var ellers at udligne et hierarki mellem de fire gymnasieformer (Dybmoose, Henckel og Murning, 2004)

stået 'klassiske' gymnasier hvis rekruttering traditionelt er højtuddannede familier) (se f.eks. Moldenhawer, 2007; Reay et al., 2005; Sandell, 2007).

Skolernes lokalitet spiller en stor rolle. Flertallet af de 'klassiske' gymnasieskoler ligger i områder med en stor andel højtuddannede familier (herunder universitetsbyerne). Skolernes beliggenhed og relative store ansøgertal giver dem en privilegeret position, hvorfra de kan vælge at optage unge med høj uddannelseskapital (pba. karaktergennemsnit, bopæl, familienavn, 'motivation' etc.). Dette giver skolerne gode vilkår for at tiltrække elever med høj uddannelseskapital pba. skolens status som traditionsrig og højtpræsterende skole, og de unges forestillinger om at passe ind i skolens kultur og at møde unge 'som mig'. Skolerne i områder med lav uddannelseskapital oplever derimod problemer med at tiltrække nok ansøgere til skolen og må 'fylde op' med de elever, som ikke blev optaget på den ønskede skole<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Ansøger- og optagelsestallene til gymnasierne i Region Hovedstad 2012 viser en ujævn fordeling mellem gymnasierne i relation til ansøgertallene. De eftertragtede gymnasier som Christianhavns Gymnasium og Falkonérgaarden (Frederiksberg) modtager næsten dobbelt så mange ansøgere, som de har plads til (hhv. 415 ansøgt, men kun 257 er optaget og 472 ansøgt, men kun 283 optaget), mens gymnasierne på den københavnske vestegn som Avedøre Gymnasium og Kongsholm Gymnasium modtager knap halvt så mange ansøgere som de har plads til (hhv. 73 ansøgt, men 210 optaget og 97 ansøgt, men 158 optaget) ([www.optag.dk](http://www.optag.dk)). De sidstnævnte må altså fylde op med elever, som ikke har fået plads på det ønskede gymnasium. Tallene fortæller ikke noget om, hvor disse elever kommer fra, eller om de har søgt det konkrete gymnasium som anden prioritet eller har fået det tilbudt, eftersom de ikke er blevet optaget på deres første prioritet. En yderligere analyse af gymnasiernes fordeling af elevansøgerne ville være relevant for at forstå den øgede differentiering mellem skolerne. Ser vi alene på ansøger- og optager-tallene, kan man se, at også unge fra de lavtuddannede områder søger om optag på andre skoler end det lokale gymnasium. Her er det dog kun ganske få, der søger de mest eftertragtede gymnasier. Flertallet søger gymnasier i omkringliggende kommuner, og med dette skoler med ansøgerantal der ligger tæt op af deres optagerantal (altså skoler uden store problemer med at få ansøgere). Eksempelvis har 164 unge fra Albertslund søgt om optagelse i gymnasiet, men heraf har kun 72 af dem søgt det lokale gymnasium, Kongsholm Gymnasium. Eksempelvis har Rødovre Gymnasium optaget 27 unge fra Albertslund og Høje Taastrup Gymnasium optaget 28, og endelig er 17 unge fra Albertslund blevet optaget på et af de private gymnasier. Kongsholm Gymnasium har modtaget 97 ansøgninger, men hele 158 elever er blevet optaget på gymnasiet. Dette betyder, at også unge uden for Albertslund har søgt om optag på gymnasiet ( $97-72=25$ ), men samtidigt består en stor del af optagertallet af elever, som havde ønsket sig et andet gymnasium ( $158-97=61$ ) ([www.optag.dk](http://www.optag.dk)).

Den øgede differentiering mellem skolerne som følge af 'de frie skolevalg' har længe været kendt i det britiske uddannelsessystem (Reay, 2006d: 88ff; Reay et al., 2011; Reay et al., 2005; Savage, 2000). Eksempelvis viser Reay et al (2011), hvordan valg af grundskoleniveau er 'klasset' og tæt knyttet til familiens habitus og identitet som hvid middelklasse i storbyen<sup>21</sup>. Diskursen om 'de frie valg' bliver betegnet som en myte en illusion (Reay et al., 2011: 66). Valgmulighederne afhænger af familiens økonomiske ressourcer og bopæl, men som Reay et al (2011) viser fremstår familiens valg af skole til sine børn også som en social positionering. Middelklassefamilier, der bliver boende i storbyen og sender deres børn i den lokale grundskole, oplever at skulle forsvare 'valget' overfor anklager om ikke at 'sikre det bedste for deres egne børn'. Dette ud fra en betragtning om at der ikke eksisterer gode ressourcestærke lokale skoler med fokus på lige behandling af alle børn i de større byer, som egentlig er det disse familier ønsker og forsøger at bidrage til (Reay et al., 2011). Analysen komplementeres af en større OECD undersøgelse, A Matter of Choice (1994), som viser, at indførelsen af 'et frit skolevalg' har forstærket den sociale adskillelse mellem skolerne i syv lande ('det frie skolevalg' blev indført i England i 1988).

*"The middle classes who could not afford private escape have usually had at their disposal strategies to avoid their children being educated with the poor, to ensure that their children attended well-resourced schools, and avoided stigmatized forms of education (Tomlinson, 2005: 177)"* (Reay et al., 2011: 65). Og senere *"Yet in contrast to this, Tomlinson cites studies that suggested that apart from those parents seeking to 'go private' or who aimed for particular selective secondary education, "...what most parents wanted was a good local comprehensive school, well-resourced and staffed and offering equality of treatment for all children (Tomlinson, 2005: 54)"* (Reay et al., 2011: 66).

Reay et als analyser er på grundskoleniveau, men de har fundet samme tendenser i relation til de videregående uddannelser (Reay et al., 2005). Differentieringen mellem skolerne er knyttet til socioøkonomiske forskelle mellem skolernes rekrutteringsgrundlag. I analyserne viser de dels at dette gælder alle uddannelsesniveauer, og dels at det ikke er et særligt britisk fænomen (Reay, 1998a, 2001, 2004a; Reay et al., 2005). *"Perception, expectation and choice all relate to and play*

---

<sup>21</sup> Undersøgelsen består af dybdegående interviews med 125 hvide middelklassers familier (181 forældre og 68 børn) som har valgt 'inner city comprehensive schooling' i tre større britiske byer i tre forskellige geografiske områder; London, Riverton i Sydvest-England og Norton i Nordøst-England. (Reay et al., 2011).

*their part in reproducing social structure*”, som Reay et al (2005: 44) udtrykker det. Reay beskriver det, med reference til Skeggs, som en måde at fastholde arbejderklassen til arbejderklasserum eller lokaliteter:

*”Beverley Skeggs (1997) argued, ‘Class is based on securing, fixing and holding some people in space so that others can move.’ Secondary school choices and now increasingly higher education choices are instances of the way in which the social, physical, and psychological intertwine to fix the working classes in workingclass spaces (Reay, 2001)” (Reay, 2004a).*

Ser vi på de unges ’valg’ af gymnasial uddannelse (eller anden ungdomsuddannelse) kan det ligeledes diskuteres om, der er tale om et ’fri skolevalg’ eller form for fixering af elever fra hjem med lavere uddannelseskaptal i en position nederst i (uddannelses-)hierarkiet. Elevernes ’valg’ eller ’fixering’ sker dels ud fra den begrænsede adgang til skolerne og uddannelserne med rekruttering af elever med høj uddannelseskaptal (kampen om skolerne). Men ligeledes ud fra elevernes valg af uddannelser på baggrund af en kombination af den dominerende diskurs om nødvendigheden af en uddannelse og elevernes praktisk sans for egne styrker og svagheder (interesse og motivation) og potentiale for at finde sig til rette og gennemføre uddannelsen. Det som Bourdieu kalder den subjektive forventning. Til sidstnævnte spiller transport til skolen, fagprofiler (studieretning), søskende og kammeraters valg og anbefalinger samt skolens kultur og atmosfære (eks. præsenteret ved brobygningsforløb og introduktionsmøder) en væsentlig rolle (se nedenfor).

De unge fra lavt uddannede områder søger sjældent optag på de traditionsrige og højtpræsterende skoler, idet de vurderer ’ikke at passe ind her’ (Lucey, 2002; Reay, 2004a). Tallene viser desuden, at de sandsynligvis heller ikke ville opnå optagelse på disse skoler, idet de få der har søgt ikke er blevet optaget<sup>22</sup>. Der er tale om det, vi med Bourdieu kan kalde selv-eliminering på baggrund af subjektive forventninger (Bourdieu & Passeron, 1977/2006: 196ff) (jf. kapitel 3). De unge vælger ud fra fornemmelse af, hvor de har størst sandsynlighed for at finde sig til rette, som eleverne i mit materiale også understøtter. De begrænser sig hermed sig selv fra de mere privilegerede skoler. Reay har imidlertid også en pointe i, at dette også kunne betragtes som en community-building-praksis, at eleverne ikke søger væk, men vælger den nærliggende skole – frem for at se det som en passivitet og mangel på initiativ og ambition. Reay beskriver det som en middelklassepraksis at

---

<sup>22</sup> Se foregående note samt tal og statistikker om optag i 2012 på [www.optag.dk](http://www.optag.dk)

mobilisere sig efter de 'bedste' skoler, og en af kategorierne her er også væk fra arbejderklassen (her er etnicitet også et klassetegn) (Reay, 2004a). Der er imidlertid også mobilitet at spore hos de unge fra disse områder. I byer med tilgængelige afstand til alternative gymnasier viser tallene søgninger på tværs af kommunegrænserne. Her er der tegn på, at kriterier som innovation, studieretning, fysiske rammer og ungdomskultur spiller en rolle i elevernes valgstrategier<sup>23</sup>. I et strukturelt perspektiv er det kritiske spørgsmål om, hvorvidt der reelt set er tale om et valg, berettiget. Men fra eleverne (og familiernes) perspektiv opleves 'valget' som et valg, idet de netop har skullet tage stilling til de ovennævnte kriterier. I offentligheden er kritikken i højere grad rettet mod, at ikke alle unge kan få opfyldt deres ønsker, idet der er skoler, som oplever en popularitet, der springer rammen for, hvor mange elever de har plads til (se note 3 og 5).

To af skolerne i mit materiale befinder sig nederst i ansøgerhierarkiet. Det gælder de københavnske Stx-skoler (Stx Kbh I og Stx Kbh II). Begge skoler er placeret i et område med lavt uddannelsesniveau (jf. kapitel 5). Stx Kbh I ligger endvidere i et område med en relativ stor koncentration af familier og unge med anden etnicitet. Skolerne rekrutterer særligt elever fra nærmiljøet og kæmper for at få ansøgere nok. Selv om vi i en dansk kontekst sjældent benytter kategorierne arbejderklasse og middelklasse, vækker ovenstående beskrivelse af den 'klassede' differentiering i det britiske skole- og uddannelsessystem genlyd i gymnasieskolernes differentierede rekruttering og status. Også her er der tale om en 'klasset' differentiering særligt knyttet til familiernes uddannelseskapital (og i relation til gymnasierne i de større byer: etnicitet). De ofte benyttede kategorier som højt- og lavtuddannede, uddannelsesfremmede og -vante etc. har samme 'klassede' differentierende betydning som arbejderklasse og middelklasse (Juul & Baadsgaard, 2011; Munk, 2011a, 2011b).

Gymnasieskolerne i denne afhandling har det til fælles, at deres primære rekrutteringsgrundlag er elever, for hvem det ikke altid har været naturligt at skulle i gymnasiet<sup>24</sup>. Det giver ikke mening at tale om dem som en ensartet gruppe med samme strategier og praksisser. Elever fra hjem med lav uddannelseskapital står i dag for ca. en tredjedel af eleverne på Stx, og ca. halvdelen af eleverne på de tre øvrige gymnasieformer (Hhx, Htx og Hf) (Ulriksen et al., 2009). Fordelingen af denne

---

<sup>23</sup> Det nye gymnasium i Ørestaden er eksempelvis meget efterspurgt med næsten dobbelt så mange ansøgere, som de har plads til (hhv. 495 ansøgere, 307 optaget og 280 optaget), på trods af at de ikke fremstår som højtpræsterende (med et gennemsnit på 6,8, [www.uvw.dk](http://www.uvw.dk)).

<sup>24</sup> Som nævnt adskiller Stx Sj sig på dette punkt ved også at have mange unge fra den øvre middelklasse. (Jf. Kapitel 5)

relativt store 'elevgruppe' mellem skolerne er ujævn. På mange gymnasier er 'elevgruppen' dermed snarere majoriteten end minoriteten, men det modsatte gør sig gældende på andre skoler. Elevernes fællestræk er mere knyttet til en fælles position i gymnasiet som 'ny elevgruppe'. Netop karakteriseret ved deres forældres manglende gymnasieuddannelse benævnes eleverne ofte som 'gymnasiefremmede elever', 'første-generations gymnasieelever' el.lign. Der er en opmærksomhed på betydningen af forældrenes uddannelsesbaggrund i relation til elevernes valg og gennemførelse af uddannelse i forståelsen af sociale forskelle. De mange undersøgelser bidrager til en 'klasset' kategorisering af eleverne, der særligt knytter sig til deres forældres uddannelses-baggrund (S. Beck & Ebbensgaard, 2009; Elsborg et al., 2005; Juul & Baadsgaard, 2011; Munk, 2011a, 2011b; Ulriksen, Murning, & Ebbensgaard, 2008).

I danske sammenhænge undersøges uddannelses- og valgstrategier som elevernes narrativer, processer og praksisser (og ikke som forældrestrategier som i UK). Kampen om de 'gode skoler' og 'gode uddannelser' fremstår ofte på en mere subtil måde under dække af begreber som 'interesse' og subjektive forventninger til relationen mellem uddannelsen og egne kompetencer (S. Beck & Ebbensgaard, 2009; Hutter, 2004a; Moldenhawer, 2007; Thomsen, 2008; Ulriksen et al., 2009). Begrundelserne for valg af skole og uddannelse fremstår hermed som enslydende for elever af såvel veluddannede som lavtuddannede familier. Eleverne begrundet sjældent deres valg ud fra skolens status som højtpræsterende skole, men derimod ud fra valg af studieretning/profil, gymnasiekultur ('at passe ind') og transportmuligheder. De begrænsede valgmuligheder fortælles hermed frem som gældende for alle elevgrupper – i en kombination af forventninger til, hvor de 'passer ind' og skolernes popularitet. Meget tyder på, at de private gymnasier også spiller en rolle i sikringen af optagelse på en højt positioneret gymnasieskole for de mere økonomisk privilegerede unge<sup>25</sup>. Som Reay påpeger, vil middelklassen altid sikre sig en plads på de bedste uddannelser: *"The middle-classes have a very long history of successfully securing their cultural reproduction by ensuring that their children got the best kind of education"* (Reay et al., 2011: 19). Denne sikring af den kulturelle reproduktion gennem uddannelse er historisk blevet en 'naturlig' en del af 'middelklassen'. Diskursen 'uddannelse, uddannelse, uddannelse' har bredt sig til alle sociale grupper,

---

<sup>25</sup> Dette ses bl.a. på forskellen mellem ansøgere og optag på de private skoler i Region Hovedstaden, og på bredden af hvilke kommuner de optagede elever kommer fra.



hvilket udfordrer såvel uddannelsessystemet som middelklassens dominerende position (Reay, 2003). Det er ud fra dette perspektiv, at man skal betragte udsagnene om 'valg' eller 'ikke-valg'.

### **Interesse og at gøre en dyd af nødvendigheden**

Mønsteret genkendes hos eleverne i denne afhandling i deres valg mellem gymnasiale skoleformer. Stx-eleverne er i deres overvejelser udelukkende orienteret mod andre stx-skoler i tilgængelig transportafstand, de tilbudte studieretninger og gymnasiekulturen. Mens hhx-eleverne forholder sig mere bredt til ungdomsuddannelsesfeltet i deres valg af uddannelse:

*"Det var også derfor, jeg valgte det. Både for at slippe for fag som fysik og biologi, og så også på grund af at jeg godt kan lide handel og økonomi og sådan noget, og så tog jeg så medie-linjen for at få nogle kreative fag ind over, for at det ikke blev alt for tørt."* (Hhx Kbh, Kevin)

*"Ja, det var mest sprogmæssigt. Og så, altså, at man skal være kreativ. Og innovation, det får vi jo næste år. Man skal være kreativ og finde på nogle forskellige ting og argumenter og sådan noget. (...) Jeg har været på de der præsentationskurser, og der var jeg jo blandt andet i X-købing på den der tekniske uddannelse med multimedier og grafiker og sådan noget, men det var ikke noget, der sagde mig noget. Det begyndte at dø alt sammen, interessen for det (computer, red.). Men ellers har jeg jo også overvejet at skulle gå i fars fodspor og blive håndværker, ikke, og det er altid noget, der har ligget. Min farfar er også elektriker. Så det ligger meget til familien. Men så tænkte jeg, jeg hellere måtte gennemføre noget gymnasialt, og så tage et sabbatår bagefter."* (Hhx Sj, David)

*"Det er også de samme årsager, det er bare, hvad jeg er god til. Så var jeg så et år i USA, hvor jeg udviklede mit engelsk meget... og så faldt det naturligt, at jeg bare skulle tage engelsk, fordi så kunne jeg nok forhåbentlig få lidt lettere ved det. Men jeg bliver jo stadig udfordret. Men jeg har kun valgt det af faglige grunde, hvor jeg er god, hvor jeg føler, jeg forstår det. (...) Det har ikke noget med det sociale at gøre. Til gengæld har jeg valgt det her gymnasium på grund af det sociale. Der er tre gymnasier her i X-købing. Og jeg bor faktisk hundrede meter fra et af de andre, hvor det her, det ligger nærmere en kilometer halvanden væk, hvorfra jeg bor. Jeg har valgt det her, fordi det er herude jeg kender mange mennesker, det er herude mange af mine venner går. Jeg kender også mange, der går oppe på det andet, men det er mere de her mennesker herude, jeg rigtig godt kan lide at hænge ud med. Så det er mere gymnasiet jeg vælger."* (Stx Sj, Jonathan)

Begrundelser for valg af gymnasiet repræsenterer majoriteten af de interviewede elever fra de pågældende klasser og genkendes i andre undersøgelser om unges valg af uddannelse. Hhx-eleverne begrundet særligt deres valg med et fravalg af stx og/eller et fravalg af erhvervsuddannelserne (Brinkkjær, 2000; Ulriksen et al., 2009). Udsagn om at man 'hellere må tage en gymnasial uddannelse først' går igen i materialet og i andre undersøgelser på området. Gymnasiet betragtes som første trin i en opstigning i det sociale hierarki (se bl.a. Ulriksen et al., 2009). Hhx-elevernes relation til gymnasiet er dermed dobbelt. På den ene side afviser de det, der traditionelt forbindes med en gymnasial uddannelse, her symboliseret ved fag som fysik og biologi. De begrundet fravalget med en oplevelse af fagene som 'ubrugelige' og 'en gentagelse af folkeskolen'. På den anden side føler de det 'nødvendigt' at gennemføre en gymnasial uddannelse. Dette kan læses som en ambivalens mellem gymnasiets exchange-value, den symbolske værdi som en gymnasial uddannelse tillægges i det sociale rum, og gymnasiets use-value i relation til den enkelte elevs forestillinger om uddannelse og erhverv. Eleverne betragter uddannelsen som forberedende, men for flertallets vedkommende er dette ikke i relation til en længere videregående uddannelse, men mere i relation til en erhvervskarriere.

De interviewede stx-elever har derimod hverken overvejet anden gymnasieform eller ungdomsuddannelse og begrundet alene deres valg i relation til studieretninger og gymnasiekultur, som Jonathan (Stx Sj) i ovenstående citat. Men her adskiller eleverne i Stx Sj sig fra de to københavnske gymnasier. For sidstnævnte gælder, at flere elever også er mere orienterede mod praktiske erhverv som hhx-eleverne. Drengene i interviewet (Stx Sj) har alle valgt ud fra, hvad de er gode til. På den måde sikrer de sig gennem deres valg af studieretning opnåelse af højst mulig anerkendelse i form af selvværd (at kunne finde ud af det og blive kategoriseret som én der kan) og bedst mulig karakter (skoleteknisk anerkendelse).

I valg af såvel uddannelse som studieretning fortæller hhx-eleverne mere en interesse frem, end et spørgsmål om hvad de er gode til. Denne 'interesse' er knyttet til forestillingen om deres fremtidige arbejde, en virkelighed uden for uddannelsessystemet, og hvad man kan bruge uddannelsen til i relation hertil. Dette sammen med fortællinger om, at man skal have en uddannelse, at en gymnasial uddannelse er 'det bedste'. Hhx-eleverne rangerer erhvervsgymnasiet over det almene gymnasium ud fra primært to argumenter; nye fag og fagenes relevans i forhold til et fremtidigt arbejdsliv. Enkelte fortæller også hhx frem som relevant forberedelse til en konkret videregående uddannelse.

Dette falder i tråd med Bourdieus pointe om, at elevernes uddannelsesvalg ikke er udtryk for en bevidst tillem্পning mellem deres ønsker og potentielle muligheder (Bourdieu, 1980/2007: 91ff). Det handler om hvilke ønsker og praksisser, der falder eleverne 'naturlige' ud fra deres erhvervede dispositioner. En praktisk sans for hvor de vil have mulighed for at gøre sig gældende, og en karrierevej som de finder sandsynlig, en subjektiv forventning. Gymnasiet er blevet en ungdomsuddannelse for massen, og dermed også for dem. Når eleverne efterspørger 'nye fag' og 'erhvervsfaglig' relevans, er dette tæt knyttet til elevernes oplevelser af egne 'styrker' på samme måde, som det er for Jonathan, der fortæller at han er god til engelsk og samfundsfag. Men disse 'styrker' er ikke hæftet på (kerne-)skolefag som 'dansk', 'matematik', 'fysik' etc. Men snarere til potentielle erhverv og forestillinger om et fremtidigt voksenliv. De bliver derfor oftest i højere grad formuleret som 'interesser', som de potentielt mener at kunne få dækket i de nye fag, og som de fortsat søger i de mere traditionelle fag i forestillingen om, at de har valgt en studieretning formuleret netop omkring disse interesser. Elevernes *illusio* viser sig ved deres valg af uddannelsen, deres forsøg på at rykke ved den sociale orden og hierarkiet mellem det abstrakte og det praktiske, som ved en fælles formulering om at uddannelsen skal kunne 'bruges til noget' – være forberedende ikke alene til en lang videregående uddannelse, men også til kortere videregående uddannelser og mere konkrete og praktiskorienterede professioner. Disse elementer fremstår hos flere elever som betydningsfulde for deres valg af skoleformen og studieretning.

Hhx-eleverne er bevidste om, at de taler ind i et hierarki mellem ungdomsuddannelserne domineret af det traditionelle og boglige (abstrakte/akademiske) over for 'det nye' og praktiske, og dermed altså stx som højst rangerende, dette gælder også i relation mellem fag (Bourdieu & Champagne, 1999; Bourdieu & Passeron, 1977/2006; Moldenhawer, 2007; Reay, 2004d; Reay et al., 2005). Eleverne forsøger at rokke ved denne orden ved at 'nedvurdere' fagene på stx, som 'gentagende', 'uden relevans' og 'ikke noget for mig'. Men gennem deres begrundelser af valget ud fra fravalg af de andre skoler positionerer de sig samtidigt i uddannelseshierarkiets 'normalgruppe', og en smule over eller under, i fald de har overvejet en erhvervsuddannelse eller en stx-skole. Deres begrundelser er informeret af en kombination mellem det, der i feltet gives bytteværdi (*exhance-value*) og det de selv tillægger brugsværdi (*use-value*). Bourdieu kalder denne mekanisme for '*at gøre en dyd af nødvendigheden*', en afvisning af det som 'afviser én' og et ønske om det 'uundgåelige':

*“Når man regelmæssigt kan konstatere en meget tæt forbindelse mellem de videnskabeligt konstruerede objektive sandsynligheder (chancerne for at få adgang til dette og hint gode) og de subjektive forventninger ('motivationerne'), skyldes det ikke, at agenterne bevidst tillemper deres ønsker efter en nøjagtig vurdering af deres chancer for succes ligesom en person, der spiller sine kort i overensstemmelse med en perfekt indsigt i sine chancer for at vinde. De dispositioner, der er blevet varigt indprentede af muligheder og umuligheder, friheder og nødvendigheder, adgange og forbud, som er indskrevet i de objektive betingelser (...), afføder nogle ønsker og praksisser, der er objektivt forenelige med disse objektive betingelser og på en måde forudtilpassede disse objektive krav. Derfor udelukkes de mest usandsynlige begivenheder før enhver undersøgelse som noget utænkeligt i kraft af den form for ubetinget underkastelse under den givne orden, der tilskynder agenterne til at gøre en dyd af nødvendigheden, det vil sige at afvise det afviste og ønske det uundgåelige.” (Bourdieu, 1980/2007:93).*

Perspektivet kan synes en kende deterministisk, og en mekanisk (stereotyp) læsning af elevernes valg af uddannelse knyttet til deres sociale klasse og samfundsmæssige position. Men samtidigt kan der også argumenteres for, at individerne netop tillægges mere agency end ved en forståelse af elevernes valg ud fra en strategisk afvejning af deres potentiale for succes. Blikket fordrer en forståelse af elevernes ønsker og praksisser ikke alene ud fra deres position i feltet, men også ud fra hvem de er i kraft af deres dispositioner. Elevernes dispositioner kan her beskrives som elevernes erfaringer med hvilke 'muligheder og umuligheder, friheder og nødvendigheder, adgange og forbud' for dem, som personer og som social gruppe. Eleverne begrundet jo netop deres valg med en subjektivisering af de objektive betingelser: mere uddannelse og en dyrkelse af det du er god til.

Stx-eleverne forholder sig som nævnt ikke til de andre ungdomsuddannelser eller gymnasieformer. De vælger ud fra 'faglige interesser og styrker', og på dette punkt er der tydelige paralleller til hhx-elevernes valg af gymnasieskole. Flertallet af de interviewede elever har valgt studieretning ud fra en forestilling om, hvad de gerne vil bruge uddannelsen til. Og her er det ikke forestillingen om videregående uddannelser, der fylder mest (bortset fra de interviewede elever i Stx Sj). I de to københavnske stx-klasser, som er naturvidenskabelige studieretninger i kombination med idræt, begrundet eleverne ligeledes valget med svar som "Det er altid godt at have en uddannelse.. eller hvad man siger..., en ungdomsuddannelse, som man kan bruge eller falde tilbage på eller et eller andet." (Stx Kbh. II, Lars) eller '...sådan at jeg har flere muligheder, når det er og sådan.' (Stx Kbh II, Silas). Men selvom eleverne taler diskursen frem om gymnasiet som uddannelsen med de

mange muligheder, er eleverne også bevidste om, at dette ikke nødvendigvis gælder for dem selv. Som én af drengene siger det: *"Vi får at vide, at det åbner for en masse døre, men hvilke? Altså, så skal jeg også på universitetet, hvis jeg vil være alt muligt andet, jo"* (Stx Kbh II, Esben)

Eleverne i det to københavnske stx-klasser betragter ligesom hhx-eleverne valget af studieretning som en forberedelse til særlige erhverv (for flertallet dog med en mellemlang videregående uddannelse som næste trin). Denne klasses studieretning defineres ud fra fagene biologi og idræt, men der er forskellige forestillinger om, hvad dette indeholder. Flere af drengene forestillede sig eksempelvis at møde mere om kroppens fysik og anatomi, en enkelt er særligt interesseret i miljø og geografi, mens de i gruppeinterviewet med pigerne særligt taler om biologi knyttet til noget med dyr (og dog ser dyrelægestudiet som nærmest umuligt at få adgang til) eller med mennesker (Stx Kbh. II, grp. 1 & 2). Eleverne udtrykker frustrationer over, at der på grundforløbet ikke er nok fokus på studieretningens fag, og at de skal bruge en masse tid på fag, de selv finder 'uinteressante' i betydningen svære og irrelevante for deres forestilling om studieretningen. Elevernes forestillinger om, hvad de skal efter gymnasiet, er ligesom for hhx-eleverne, ikke akademiske jobs, men mere praktiske erhverv som kosmetolog, politimand, forsvaret (jagerpilot), 'noget med dyr', 'noget med kroppen', 'noget med sygdomme'.

Til de sidstnævnte løse overvejelser om erhverv tilføjer flere af eleverne, at der stilles krav om et højt gennemsnit, og derfor ikke er noget de 'tør regne med' (se også nedenfor i afsnittet 'Et snit man kan bruge til noget'). Det som eleverne her refererer til, kan man betegne som det Bourdieu kalder en 'udsat eliminering'. En mekanisme, der opstår i en *"Kombination af de klassebestemte uddannelseschancer og de for efterfølgende succes, der er knyttet til de forskellige studiegrene og skoler"* (Bourdieu & Passeron, 1977/2006: 198). Bourdieu kritiserer uddannelsessystemet for at lokke de unge med en falsk homogenitet og herefter at sende dem ind i afkortede uddannelsesforløb. Det er særligt i relation til dette niveau, at valg i højere grad kommer til at handle om at blive valgt end om at vælge selv. Om end vi bevæger os derhen i relation til elevernes kamp om de populære gymnasieskoler (Reay, 2004a). I relation til de danske gymnasieuddannelser kan man stille spørgsmålstegn ved, om dette også er tilfældet, når de unge vælger en gymnasial uddannelse ud fra valg af studieretninger, men primært undervises i og bedømmes ud fra fag, som de har vanskeligere ved at opnå gode nok karakterer i til at kunne komme videre i systemet? Vil fagenes tættere knytning til den valgte studieretning (i indhold og praksis) mon kunne gøre en forskel for disse elever? Som analyserne i de senere kapitler viser, oplever eleverne ikke, at deres interesse for uddannelsen bliver

opfyldt, og de oplever det vanskeligt at kunne deltage i flere af fagene. Illusio, den interesse der kendetegnes ved deltagelse i spillet på uddannelsen, har med andre ord vanskelige kår for elever, der primært vælger en gymnasial uddannelse ud fra forestillingen om primært at skulle lære fag og faglige elementer, som forbereder dem til særlige studier eller professioner.

*Du har jo ikke noget valg – uddannelse, uddannelse, uddannelse*

Den megen fokus på uddannelse i offentligheden slår tydeligt igennem hos eleverne. Som flere elever udtrykker det, er uddannelse ikke altid et valg, men også en nødvendighed. En gymnasial uddannelse er ikke blot blevet en mulighed for mange unge, men formuleres også nærmest som et krav af flere unge.

*”Villads: I 9. var jeg overhovedet ikke med i timerne. Altså, jeg sagde aldrig noget. Jeg blev heller ikke egnet til gymnasiet. Så tog jeg 10., så blev jeg nødt til at tage mig sammen. Så blev jeg sgu egnet!*

*Susanne: Og hvad var det så, der gjorde det?*

*Villads: Det ved jeg ikke, jeg tænkte bare 'Nu må jeg hellere tage mig sammen. Det er min sidste chance for at komme ind, eller sådan noget, på gymnasiet. Ellers bliver det alt for sent'. De ting der. Du har ikke noget valg jo.*

*Fillipa: Nej, det er jo det! Jeg fandt jo også ud af, at det her med at gå i gymnasiet, det var alligevel sådan rimelig stort, for der er alligevel et højere niveau, altså fagligt, ikke. Man er ligesom nødt til at følge med for at få den der studenterhue, ikke, og få gode karakterer. Og kunne følge med i 2.g og sådan noget. Så det er meget vigtigt, man er med fra starten.” (Hhx Kbh, grp. 2)*

Ikke kun hhx-eleverne formulerer uddannelse som et uundgåeligt krav. Lignende udsagn findes blandt gymnasieeleverne på de to københavnske gymnasier (Stx Kbh I og II). Dette gælder for majoriteten af både drenge og piger i fire af de fem klasser<sup>26</sup>. Udsagnene genfindes desuden i flere undersøgelser af unge fra familier med ingen eller lav uddannelse, samt uddannelsesudsatte unge (S. Beck & Ebbensgaard, 2009; Pless, 2009; Ulriksen et al., 2009). Eleverne betragter på én gang gymnasiet som noget naturligt, som opfyldelsen af kravet om en ungdomsuddannelse, og som noget de er i tvivl om de kan gennemføre. Sammen med elevernes kritiske kommentarer, om er der ikke er

---

<sup>26</sup> Stx Sj skiller sig igen ud.

tale om et valg, hersker en logik om, at det at gå på gymnasiet netop adskiller sig ved folkeskolen ved, at noget eleverne *'jo selv har valgt'*. Dette bliver i alle fem klasser formuleret som dét, der binder eleverne sammen, og som et kriterium de vurderer, og selekterer, hinanden ud fra (jf. Kapitel 9). De beskriver det som et afgørende element i relation til elevernes engagement i at skabe og opretholde gode relationer i klassen. Eleverne ser endvidere i det *'selvstændige valg'* som en del af en modenhedsproces, at tage ansvar for sit valg.

*"Jamen, det... Altså, vi er jo ikke tvunget til at være her. Vi har selv taget det valg, og vi har jo bare det mål alle sammen, at vi gerne vil det her, så vi er fælles om gerne at ville lære, vi er fælles om det gerne at ville være sammen og skulle få det til at fungere.."* (Hhx Sj, grp.2 Rikke)

*"Jeg har også oplevet en stor ændring fra folkeskolen af, fordi vi har mere frihed her. Det er ikke sådan, der bliver ringet hjem til vores forældre, hvis vi glemmer at lave lektier eller ikke møder op til timerne. Det er ligesom vores eget valg, og jeg kan forestille mig, det er derfor, der er et stort frafald, for der er mange, der ikke kan styre det valg og tager for let på det."* (Hhx Sj grp.1 Asbjørn)

*"Så, det er, jeg vil sige, det tror jeg, mange af de folk fra folkeskolen, der klarede det bedst, som er taget i gymnasiet. Nogle andre, de er måske taget på teknisk skole, eller noget i den stil, fordi de kan ikke alle de lektier der. Det vil de ikke. Så her er så dem, der ikke larmer og vil have noget ud af undervisningen, de er kommet her, og så går det langt hurtigere."* (Stx Sj, drenge, Mads)

Diskursen om 'eget valg' knyttes sammen med fortællinger om 'eget ansvar'. Dette giver sig ofte til udtryk i en beskrivelse af, at lærerne ikke holder øje med om de gør det de skal; følge med i undervisningen, laver lektier, deltager aktivt i opgaverne og mundtligt i timerne. Som citaterne illustrerer, indgår diskursen om 'eget valg' også som et element i elevernes positionering som de mest 'uddannelsesegnede' og 'seriøse' skoleelever; 'dem der vil have noget ud af undervisningen'. Der hersker en gensidig forventning mellem eleverne om at mestre selvdisciplinering omsat til koncentration, lektiearbejde m.m. (Se også senere i afsnittet 'At erobre gymnasiet i fællesskab'). Diskursen om det frie valg hersker i en sådan grad, at de trods kritiske kommentarer om meningen med uddannelsen i højere grad bebrejder sig selv end undervisningen, hvis de ikke formår at følge med (se mere herom i kapitel 7 og 8). En tendens der også findes i andre undersøgelser (Gilliam, 2009; Pless, 2009; Reay, 2004a, 2004c, 2004d, 2005; Ulriksen et al., 2009). Og som vi vil se i de senere analyser, benytter eleverne også diskursen i positioneringen af hinanden som nogen, der

henholdsvis hører til eller ikke hører til – i form af om de er engageret nok i skolen og hinanden. Om de tager del i uddannelsen, viser at der er noget, som er værd at kæmpe for, illusio.

*Om at gøre det bedre for sig selv og for forældrenes skyld – og gymnasiet som 'et mønsterbrud'*

Enkelte af eleverne taler meget eksplicit om, at de oplever gymnasiet som et led i at 'gøre det bedre for sig selv' eller 'blive mønsterbryder'. I Hhx Sj fortæller David om det er blive mønsterbryder som sit mål med uddannelsen. Det er her, han henter sin motivation for uddannelsen. Han vil gennemføre en gymnasial uddannelse og herved skabe sig en bedre social position end sine forældre og søsteren, som ikke opnåede en uddannelse ud over folkeskolen. Ikke at han ellers betragter hverken søsterens arbejde eller sit liv med faderen og stedmoren som 'ringe'. Uddannelse tales frem som en positionering i samfundet. Det er ud fra dette perspektiv, at David taler om 'vigtigheden af uddannelse i dag', og om at ville sikre at egne (fremtidige) børn skal forstå denne 'vigtighed'. Han positionerer sig hermed som én, der anerkender uddannelsessystemets rolle i sikringen af en relativ god social position, og som én der bevæger sig op ad. Men han knytter ikke det sammen med et krav om at skulle bruge al sin energi på skolen.

*"Bare det dér at være mønsterbryder, det vil jeg gerne prøve. Min far er tømrer, og min mor er hjemmeplejer. Så... (...) Jeg vil i hvert fald - når jeg engang får børn, få dem til at forstå vigtigheden af en god uddannelse. Og selvom jeg måske ikke virker specielt motiveret i timerne og gerne holder mig passiv, så vil jeg jo gerne det bedste, både for mig selv og for min næste generation."*(Hhx Sj, David). *"For hvis jeg mister den her uddannelse, så ender jeg jo i det der supermarked, og det er den, der holder mig lidt oppe på en eller anden måde, at man ikke skal nå sociale lag dér, selvom jeg egentlig har det godt"* (Hhx Sj, David)

Troen på at det er gennem uddannelse, man opnår en social position, viser sig tydeligt i citatet. David betragter sin families uddannelse og erhverv som 'et lavere socialt lag'. Det mønster han vil bryde, er væk fra en faglært og mindre uddannelsestung karriere. David har overvejet at gå i faderens og farfaderens spor som elektriker. Men overvejelserne blev 'udkonkurreret' af diskursen om, at det er bedre at have en gymnasial uddannelse. Et andet element i ønsket om et 'mønsterbrud' er søsterens manglende uddannelse og arbejdet i et supermarked som ufaglært. Ovenstående udsagn kommer i forlængelse af, at David fortæller, at han er skoletræt og *'..ville have godt af et sabbatår..'* Men han er bange for, at han ikke ville komme i gang igen, og ende som sin søster, der også var skoletræt. Han tilføjer dog *'... men så er hun så blevet noget leder inden for det og tjener*



*masser af penge på det'. Det har med stor sandsynlighed været en diskussion hjemme, og David er bevidst om sin far og stedmors forventninger til, at han tager en uddannelse. Som han siger '...jeg har jo også forældre hjemmefra, som ligesom regner med, at de her ting de skal bare falde i skønneste orden, og man skal få sig en god uddannelse og sådan noget, ikke' (Hhx Sj, David). Søsterens vej bliver set på som 'fejlslagen' og noget han vil undgå, om end hun har formået at få sig et godt arbejde alligevel. Det interessante er, at det David fortæller han skal bryde med er faglærte erhverv og en jobkarriere uden uddannelse. Han nævner hverken den hårde skilsmisse eller moderens druk og voldelige kæreste som en social position defineret af en manglende uddannelse.*

Eleverne i Stx Kbh I taler også uddannelse frem som vejen til en anden social position og 'et bedre liv' end den, deres forældre har haft. Eleverne oplever, at de skylder deres forældre at tage en uddannelse, at udleve det, der ikke var muligt for dem; et liv med mindre fysisk hårdt arbejde. I denne gymnasieklasse har majoriteten af elever anden etnisk baggrund. Eleven refererer til et fællesskab defineret ved en social position, et fælles grundlag; 'os med andre baggrunde' med henvisning til både social klasse og etnicitet. Troels, den etnisk danske dreng, regnes ikke med i denne kategori.

*Jasmin: Også fordi mine forældre, de er ufaglærte. Og så vil de gerne have at mig og min bror, vi skulle være noget, bedre end dem, større, hvor vi kunne tjene penge, hvor vi ikke skulle arbejde så meget. Vi ved jo godt, hvad vore forældre har været igennem. Så vi vil gerne opnå noget. Både for deres skyld, fordi de har kæmpet så meget for os, men også for vores egen skyld. Så vi ikke..., så vi får et bedre liv selv.*

*Bahri: Ja, det er det samme her*

*Adit: Det er det samme her*

*Jasmin: Altså os med andre baggrunde, vi ved jo godt, at vores mor, forældre har arbejdet virkelig meget for at vi sidder her nu og vi har det godt. (Stx Kbh I)*

Jasmin og Adit giver indtryk af, at mange i klassen har valgt gymnasiet og studieretningen, fordi de vil være læger; 'Altså der er mange af os, der skal læse medicin bagefter. Og så skal vi jo have det her' (Stx Kbh I). Etnicitet bliver her knyttet sammen med social klasse, og noget som eleverne har til fælles; 'vi ved godt at vores forældre har arbejdet virkelig meget for at vi sidder her nu og vi har det godt'. De forbinder imidlertid ikke valget om at blive læge, eller deres 'interesse' for matematik og kemi som noget, der er knyttet til deres etnicitet. Valget beskrives som 'en lille pige drøm', og dermed både som 'noget vi skylder vores forældre' og noget individuelt. Adit udtrykker overraskelse over at høre, at der er flere, der gerne vil være læge i klassen; 'Altså jeg vidste slet ikke, der var så

*mange. Jeg troede jeg var den eneste*'. De 'mange' der her henvises til er imidlertid kun to ud over Jasmin og Adit. Men dette ændrer ikke ved deres fortælling om, at der er mange i klassen, som er der 'af samme grund' og har samme 'uddannelsesplaner'. De tre andre fra gruppeinterviewet adskiller sig imidlertid: Aima vil gerne være politibetjent, men hendes far så gerne, hun blev ingeniør (som han selv er, '*... han er virkelig en nørd*'). Bahra tænker at læse videre på DTU. Troels '*...prøver sådan bare mest at leve op til mine forældre og i hvert fald to af mine fire brødres forventninger*' (Stx Kbh I). De to ældste brødre er hhv. farmaceut og 'et stort geni, altså indenfor matematik og kemi' og er journalist på Politiken, de andre brødre er hhv. i fængsel (pga. vold) og militæret.

Det, som eleverne har fælles, er deres fortællinger om at ville gøre det godt for deres egen og for deres forældre (og søskendes) skyld. Herunder en form for forpligtelse til at gøre brug af de 'mange muligheder', en forpligtelse der rækker ud over dem selv, og handler om at leve op til forældrenes forventninger. Forpligtelsen handler ikke alene om gennemførelse af uddannelse, men også om at 'indtage' en position i samfundet, som er 'bedre' eller 'større' end den deres forældre har. Uddannelse bliver talt frem som 'en mulighed' og 'et middel' til at bevæge sig væk fra sin egen sociale klasse; 'at gøre det bedre', 'blive noget større', 'undgå samme hårde liv'. Herved taler eleverne også deres egen 'sociale klasse', forældrene og delvis søskendes sociale position, frem som noget man skal forlade eller undgå – også selvom de ikke nødvendigvis synes at have (haft) et 'ringe liv'.

Disse fortællinger om at ville gøre det bedre end sine forældre findes også i studierne af britiske unge fra arbejderklassen i deres valg af uddannelse. Reay og Skeggs peger her på en herskende diskurs om social klasse, som noget der skal forlades. En diskurs der særligt gør sig gældende for unge fra arbejderklassen og den nedre del af middelklassen. Men som jeg altså også finder blandt eleverne i mit materiale. Uddannelse bliver betragtet som en 'flugt' fra det liv deres forældre har, og en forventning om denne flugt som led i en optimering af sig selv, at man vil gøre det godt. En forventning de unge oplever hos forældrene, men også som en generel samfundsdiskurs. Reay skriver:

*"In the twenty-first century growing numbers of the working classes are caught up in education either an escape, as a project for maximizing and fulfilling the self or a complicated mixture of the two. No longer limited to the advantaged few, education is increasingly positioned within dominant discourses as the new panacea for the masses."* (Reay, 2001: 336)

Dette fokus på mere uddannelse til alle, diskursen om uddannelse som middel til 'at bryde med den sociale arv' og 'mønsterbrud', samt udvidelsen af tilgangen til de forskellige uddannelsesniveauer, fører til en forventning om at man gennem uddannelse flytter sig fra sit sociale ophav, i fald den er kendetegnet ved lav eller ingen uddannelse. Reay og Skeggs bringer her to væsentlig pointer i spil; for det første betegnes arbejderklassen som en social klasse, man gennem uddannelse skal forlade eller undgå at reproducere, hvilket igen forudsætter en form for fixering af social klasse, 'those who are left behind'. For det andet involverer et sådanne krav voldsomme følelser hos dem, der skal bevæge sig væk fra det de kommer af, for dermed at blive noget andet:

*"Discourses of meritocracy encode working classness as something that has to be left behind; as Skeggs (2004) argues, as fixity so that mobility can accrue. While rational choice theory (Breen and Goldthorpe, 1997; Goldthorpe 1998) banishes emotions from decision making, filling the space of choice with rational calculation and strategic goals, the choice to both move away and become different to the natal family can evoke powerful feelings of anxiety, loss, guilt and fear alongside the more accepted emotional responses of hopeful anticipation, excitement and pride."* (Reay, 2005: 921)

Denne oplevelse af sin oprindelse, sin sociale klasse, som noget man skal forlade, giver ofte anledning til stærke følelser hos de unge. Følelser som ikke findes i samme grad hos studerende fra middelklassen. Dette betyder, ifølge Reay, ikke, at deres jævnaldrende studerende fra middelklassen ikke også kæmper med et pres og en usikkerhed i relation til opnåelsen af gode nok karakter og deraf følgende muligheder og betingelser. Det er imidlertid kun arbejderklassen, der benytter '*such powerfully emotive language of fear and anxiety*' (Reay, 2005: 922).

Flere af eleverne udtrykker en usikkerhed om at kunne gennemføre gymnasiet. Det gælder David i citatet ovenfor, og flere af hans klassekammerater (Hhx Sj, gr.1), og det gælder for flere elever i Hhx Kbh (grp. 1 & 2) og Stx Kbh II (grp. 1 & 2). Det formuleres som et nederlag, overfor dem selv og deres forældre. Selv David, som henviser til at have en del håndværkere i familien (også gennem generationer), oplever det som et nederlag ikke at gennemføre en gymnasial uddannelse. Et symbol på manglende mobilitet og en reproduktion af 'det sociale lag der'. Valget af en gymnasial uddannelse er central i de unges sociale positionering (se endvidere Hutters, 2004a; Reay, 2004d; Runfors, 2008; Thomsen, 2008). Den sociale positionering er for nogle unge tæt bundet til en interesse eller en 'styrke' (jf. ovenfor). Mens for andre primært bundet til et håb om den sociale position, der følger med gennemførelsen af uddannelsen.

Dette betyder ikke, at eleverne nødvendigvis sigter efter en af de uddannelser og positioner, som gennemførelsen af gymnasiet traditionelt førte til. Der er både unge som eksempelvis Jasmin (Stx Kbh I), der udtrykker, at de er mange, der gerne vil være læger, og derfor har valgt gymnasiet og en studieretning med matematik og kemi. Men der er også mange elever, for hvem det alene handler om 'kravet' om mere uddannelse til alle og at skulle 'bevæge sig væk fra' en lavere social position defineret ud fra deres forældres manglende uddannelse (eller lave uddannelsesniveau). I begge tilfælde er det vigtigt at holde sig for øje, at uddannelsessystemet og gymnasiet også ændrer sig, når der åbnes op for en øget og en bredere rekruttering til uddannelserne. Det er, som Bourdieu (1977/2006) udtrykker det, en illusion at tro, at uddannelserne fører til samme positioner, som da de var for de få. Det er imidlertid denne illusion, der holder eleverne til 'spillet' og deres indsats i spillet afhænger af denne tro. Valget betragtes som en individuel proces, og som noget den enkelte selv har ansvar for at lykkes med (se nedenfor). Uddannelser er blevet et vigtigt element i de unges sociale positioner, og her har gymnasiet en central rolle som det første skridt. Men ikke alle gymnasieelever fortsætter videre i det uddannelsessystem, uddannelsen formulerer sig som forberedende til. Tal fra Danmarks Statistik viser eksempelvis, at cirka en tredjedel af de unge, der gennemfører en gymnasial uddannelse, ikke er i en videregående uddannelse tre år efter studentereksamen. Flertallet af disse unge (to tredjedele) er imidlertid i beskæftigelse tre år efter studentereksamen, og knap en fjerdedel er i gang med en erhvervsuddannelse (Hutters & Brown, 2011). Dette indikerer, at de unge ikke nødvendigvis indtager et andet erhverv eller social position end deres forældre – men blot at de har gennemført en gymnasial uddannelse, som det i dag er blevet almindeligt at gøre.

Oplevelsen af usikkerhed om, hvorvidt man kan gennemføre gymnasiet eller ej, er her i starten af uddannelsen imidlertid (endnu) ikke så voldsom, som Reay (2005) beskriver den. Dette kan hænge sammen med, at eleverne i et blik rundt i klassen ikke betragter sig selv som markant anerkendte, og med dette kan holde fast i, at hvis de andre elever kan gennemføre det, så kan de også (jf. kapitel 9). Men det kan også hænge sammen med, at gymnasieskolerne og lærerne gør en aktiv indsats for, at eleverne ikke oplever for voldsom en ændring i forhold til folkeskolen – i relation til det faglige niveau og krav om arbejdsindsats (jf. kapitel 8).

*Målet er at gennemføre med et gennemsnit, der kan bruges til noget*

Elevernes forestilling om hvad de vil efter gymnasiet kan være med til at gøre valget af en gymnasieuddannelse mere 'naturligt' – som noget de har brug for på deres uddannelses- og karrierevej. Det kan ligeledes fungere som en interesse for bestemte fag, og en begrundet ikke-interesse for

fag, de ikke betragter som forberedende til den fremtidige uddannelse eller profession. Målet om en konkret uddannelse efter gymnasiet kan ligeledes fungere som pejling på et minimumskrav i relation til karakterer, fag og niveau (fagniveau C, B eller A).

Asbjørn fra Hhx Sj er én af de få, der allerede i begyndelsen af gymnasiet taler om at skulle bruge et bestemt karaktergennemsnit til den efterfølgende uddannelse. Som hos flertallet af de øvrige elever, der gør sig forestillinger og håb om hvad de vil efter gymnasiet, knytter Asbjørn kommentaren, *'hvis det lykkedes mig at få det rette gennemsnit'* (Hhx Sj, Asbjørn). Det 'rette gennemsnit' viser sig at læne sig tæt op af, hvad der er gennemsnittet for den pågældende skole. Asbjørn, der positioneres som en god elev fortæller, at han skal opnå 5,3 i snit for at kunne læse videre på SDU. Med henvisning til sit valg af videregående uddannelse med krav om et relativt lavt karaktergennemsnit positionerer Asbjørn sig ind i et fællesskab med drengene fra gruppeinterviewet, som én der ikke har nemt ved det 'boglige', men som gør en indsats for at nå et realistisk mål:

*"Susanne: Hvad er jeres mål med gymnasiet?*

*Asbjørn: Gennemføre det.*

*Hans: Ja, gennemføre det! Bestå!*

*Erik: Gennemføre det med et godt snit.*

*Thor: Ja.*

*Asbjørn: Et snit, man kan bruge til noget.*

*Erik: Ja, så du ikke bare lige klarer det med nød og næppe.*

*Asbjørn: Jeg vil gerne have over 5,3, for så vil jeg gerne læse videre på Syddansk.*

*Erik: Jeg vil også gerne op på 6 eller deromkring.*

*Hans: Jeg vil også gerne derop omkring, jeg tror bare ikke, jeg kan komme det.*

*Asbjørn: Jeg vil bare gerne op på 5,3, og det mål kan jeg se.*

*Hans: Det tror jeg også godt, du kan komme." (Hhx Sj, grp. 2)*

Ved første læsning kan det virke slående at høre drengenes korte og noget instrumentelle svar på målet med deres uddannelse: 'at gennemføre det med et snit man kan bruge til noget' (jf. f.eks. S. Beck & Gottlieb, 2002; Hutters, 2004b; Illeris, Katznelson, Nielsen, & Sørensen, 2009). Men i svaret ligger der også en bevidsthed om, at det at gennemføre gymnasiet i dag ikke er nok. 'Et godt snit' er også nødvendigt. Drengenes definition af 'et snit, der kan bruges til noget' vil af andre elever (og i andre klasser / skoler) betragtes som et ringe resultat og lave forventninger. Drengenes forhåbninger ligger imidlertid tæt op ad karaktergennemsnittet for den konkrete skoleform (Hhx: 6,1) og

den konkrete skole (Hhx Sj: 5,9) – eller lige under. Det overraskende er, at Asbjørn der ellers gør en dyd ud af at 'spille spillet' ved dels at lave alle lektier og at sørge for at sige noget i alle timerne, 'blot' har en ambition om et gennemsnit på 5,3 eller derover. Drengenes vurdering af hvilket gennemsnit, der er muligt for dem at opnå hver især, kan læses som såvel lave forventninger til egne præstationer som høje forventninger til, hvad der skal til for at opnå en god karakter i gymnasiet. Ikke desto mindre er drengenes subjektive forventninger slående ens og identisk med skolens gennemsnit. Et karaktersnit på 6 bliver beskrevet som et ønske, men også som noget de oplever vanskeligt opnåeligt. Dette på trods af meget forskellige elevstrategier og –positioner i klassen.

Her er det vigtigt at have for øje, at vi tidligere i interviewet netop har talt om elevernes måder at være elev på, og at Asbjørn i denne diskussion er blevet, og selv har, positioneret som en, der 'er blevet stræber'. Når Asbjørn så nævner 5,3 som sit mål, er det vanskeligt for de andre drenge at argumentere for et højere snit som mål. Dette gælder måske særligt for Hans, der er blevet positioneret som Asbjørns modsætning; én af dem på computerrækken, der spiller meget og sjældent siger noget i timerne. Hans stritter dog imod denne positionering gennem en pointering af, at han laver sine lektier, og dermed beskrev sig selv lige så aktiv (og lærende) som Asbjørn, blot mere passiv i timerne. Men heller ikke Hans ser et højere snit som realistisk. Citatet indeholder med dette også elementer af (gensidig) vurdering af viden, praksis, og krav for opnåelsen af karaktergennemsnit. Man kan sige, at eleverne, der trods en ihærdig indsats i gymnasiearbejde ved at lave deres lektier, og særligt for Asbjørns vedkommende, at sige noget i timen, positionerer sig selv og hinanden som nogen, der ikke opnå høje karakterer i gymnasiet. En positionering der er mærket af deres sociale klasses relation til uddannelse (Reay, 2001, 2006d; Skeggs, 2004) Men at de samtidigt heller ikke stiler efter uddannelser eller erhverv, som stiller krav til et højt karaktergennemsnit. Det sidste bliver af drengene ikke formuleret som en justering af sine ønsker ud fra det mulige. Der er snarere tale om det, Bourdieu henviser til som subjektiv forventning, en oplevelse af hvad der passer sig for 'sådan nogen som os' (Bourdieu & Passeron, 1977/2006).

Drengene er (allerede) i begyndelsen af gymnasiet i færd med en vurdering af dem selv og andre i relation til de spørgsmål, de jævnligt oplever at blive stillet: 'Hvad vil du gerne være?' og 'Hvordan vil du blive det?'. Disse to spørgsmål kan også betragtes som et instrument for at 'måle' sociale bevægelser, som Ann Runfors pointerer i sin Skeggs-inspirerede analyse af unges livsvalg som social positionering. Det sidstnævnte spørgsmål formuleres på engelsk som "how are you succeeding" eller "how have you succeeded", men både den danske som i den engelske version ligger der

såvel et element af planlægning og vurdering. I sådanne målinger af sociale bevægelser mellem skole, uddannelse, erhverv og civile position, eksisterer der et socialt hierarki og ideer om 'succes'. Succes måles i relation til kriterierne for dette hierarki. Disse kriterier viser sig i mange forskellige sammenhænge i vores samfund og indgår også ifølge Runfors som en stor del af skolens undervisning om samfundet og i den evige tilstedeværelse af spørgsmålet om, hvad de unge vil være.

*"... the constant presence of this matter (the question 'what do you want to be?', red.) teaches children things about society. It, for example, teaches them how to rate different futures and occupations. In other words, it teaches them criteria for appraising and grading social success. As we will see, Abraham's account above shows that he has learnt a lot about how social success is to be measured and valued."*(Adkins & Skeggs, 2006; Rosales, 2007; Runfors, 2008: 85)

Historien om Abraham i Runfors analyse er en fortælling om en ung 21-årig mand med anden etnisk baggrund og sine overvejelser om valg af uddannelse. Da Runfors interviewer ham, har Adam taget et års pause fra mikrobiologi-studiet på Stockholms Universitet og arbejder i sin onkels restaurant. Abraham har mange overvejelser om, at han skal gøre sit studie færdigt og fortsætte en karriere som stamcelle-forsker, ændre studieprogram for at blive økonom eller forsøge at starte egen virksomhed inden for restaurantbranchen. *"Even though the business course gains most points on his list Abraham says that he, in any case, wants an education to fall back on. Because as he concludes: 'Despite everything, it is somehow considered as low status to not have an education in today's Europe."* (Runfors, 2008: 83)

Denne bemærkning om, at det anses som lavere status ikke at have en uddannelse, fylder meget i mine interview med eleverne i gymnasiet. Særligt bemærkningen om, at det er vigtigt at have en uddannelse at falde tilbage på dukker op i materialet og i tidligere interviews med gymnasieelever fra gymnasiefremmede miljøer (Ulriksen et al., 2009). I Runfors materiale gælder dette også i relation til en universitetsuddannelse. Gymnasieelevernes kommentarer om at målet med gymnasiet er at 'gennemføre med et godt snit' viser en lignende forståelse af, at det ikke er nok at gennemføre en gymnasial uddannelse, men at man i dag skal have en videregående uddannelse for at opnå en social position, der ikke betragtes som lavstatus. Runfors fortsætter:

*"When Abraham, for example, ponders his future he seems to be comparing two types of investments – on the one hand, investments in himself via the symbolic capital of university education and, on the other hand, investments in economic capital in the form of a small business of his own. I*

*understand Abraham's talk about both these types of investments as expressions of his ambition to be upwardly mobile. But, it is the investment in higher education that in the interview with Abraham, as well as in the interviews with several others, stands out as a must if one is striving for social esteem in Swedish society – which is the geographical space in which all of them place their future.”* (Runfors, 2008: 90).

Runfors analyse af Abrahams 'livsvalg' vækker genlyd i såvel Davids (Hhx Sj) ønske om at blive mønsterbryder, i elevernes ønsker om at leve op til egne og forældrenes forventninger (Stx Kbh I) og i drengenes håb om at gennemføre med et gennemsnit, der kan bruges til noget (Hhx Sj). De elever, der fortsat overvejer en erhvervsuddannelse eller lignende erhvervskompetencegivende uddannelse (tømrer, fotograf, politi, militæret), taler det alle frem som en form for videregående uddannelse efter at have gennemført en gymnasial uddannelse. Som David bl.a. udtrykker det *'Men så tænkte jeg, jeg hellere måtte gennemføre noget gymnasialt'* (Hhx Sj, David).

Med Skeggs (og Runfors) analytiske perspektiv bliver det synligt, hvordan valg af uddannelse også er en klassificeringspraksis, eleverne forsøger at respondere på i konfrontation med en oplevet devaluering af den sociale klasse, som de selv kommer af. Det er tydeligt i elevernes fortællinger, hvordan uddannelse er blevet et selvfølgeligt tegn på eller en mærkning af sociale klasse, ikke alene i det britiske klassesamfund, men Skandinavien; i Sverige såvel som i Danmark. Der er tendens til, at eleverne ikke betragter håndværkeruddannelserne som uddannelse, men snarere som et erhverv. Noget man kan overveje efter en gymnasial uddannelse, når man har erhvervet sig en uddannelse 'at falde tilbage på' (Jørgensen, 2011; Ulriksen et al., 2009)

Men som Runfors pointerer, står uddannelse ikke alene. Hendes analyser viser, hvordan uddannelse som element i klassificering af klasse også er vævet sammen med 'place and face', dvs. bopæl og udseende (og herunder farve). Etnicitet fylder ikke meget i denne afhandlings analyser (kun én af de fem klasser har mange elever med anden etnisk baggrund). Men 'place' viser sig som et afgørende tegn på social klasse, ikke alene i form af elevernes bopæl men også i form af skolens placering og dennes heraf følgende elevrekruttering. Det viser sig særligt i elevernes måder at betragte sig selv og hinanden på, og som grundlag for fællesskaber og forskelligheder i gymnasieklassen (jf. kapitel 9).

*"The future, the self and the offspring are looked upon as sites for investment – and the main form of capital is education.”* (Runfors, 2008: 89) Det er dette krav om uddannelse, som eleverne i mit materiale på én gang forsøger at forholde sig til, samtidigt med at de fortsat håber at finde andre



veje. I drengenes diskussion om målet med gymnasiet ovenfor, og i udsagn som *'man skal få sig en god uddannelse'*, *'jeg må hellere tage mig sammen ellers bliver det for sent'*, *'et snit man kan bruge til noget'* etc. viser hvordan tegn på en hegemonisk diskurs om uddannelse som den primære form for symbolsk kapital. Drengene bag udsagnene er sig bevidste om, at der ikke (længere) er nogen vej uden om uddannelse. Uddannelse opleves for mange af eleverne mere som et uundgåeligt krav end som en karrierevej begrundet i lyst og interesse (Hjort-Madsen, 2011a; Hutter, 2004a; Ulriksen et al., 2009). Elevernes motivation er båret af egne og omgivelsernes forventninger til at gøre en indsats og investere tid i erhvervelsen af uddannelseskapital, hvor gymnasiet i dag formuleres som et minimumskrav. Regeringens målsætning om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse har i gymnasieelevernes perspektiv (og i deres forældres perspektiv) udviklet sig til en forståelse af, at man skal have en gymnasial uddannelse. Men da gymnasiet jo også er en forberedende uddannelse til videregående uddannelse, stopper 'kravet' om uddannelse ikke her. Eleverne bliver jævnligt konfronteret med spørgsmål om, hvad de gerne vil, og om de lykkes med disse ambitioner eller må justere dem i forhold til deres indsats og formåen. At gennemføre en gymnasial uddannelse er ikke nok, det handler om at gøre det bedre 'end lige med nød og næppe' og at gennemføre en gymnasial uddannelse 'man kan bruge til noget'. I interviewudsnittet henviser drengene særligt til karaktergennemsnittet, mens det i andre interviews i højere grad handler om de rette studieretninger, de rette fag og niveauer (eks. Hhx Sj, Aisha, Stx Kbh I og Kbh II grp. 1).

### **Faglige forskelle og forskelsgørende fag - om interesse, investering og anerkendelse**

Matematik er et af de fag, som er obligatorisk for alle eleverne – uanset gymnasieform og studieretning. Elevernes relation til faget er imidlertid meget forskellige. Forskellene viser sig særligt mellem klasserne. Tegnet med en bred pensel viser der sig et (umærkeligt) mønster i, at eleverne med en naturvidenskabelig studieretning på stx har et relativt godt eller mere neutralt forhold til faget. Måden dette viser sig på er særligt i lærernes relation til klassen, og hvordan deres tro på elevernes faglige kundskaber giver sig til udtryk i undervisningen. Men i de enkelte klasser viser der sig imidlertid også at være store forskelle på elevernes relation til faget, forskelle som læreren i starten af gymnasiet ikke helt har fået blik for.

Jeg zoomer nærmere ind på elevernes relation til matematikfaget, fordi det på en prægnant måde viser elevernes strategier i relationen mellem deres valg af gymnasiet som ungdomsuddannelse og deres kampe for individuelt og/eller i fællesskab at gennemføre uddannelsen og gøre den 'anvendelig'. Matematik som fag er interessant, fordi fagets differentierende funktion ekspliciteres og

legitimeres i kraft af dets rolle som 'adgang' til videregående uddannelse. Det er også med henvisning til denne 'rolle', at eleverne formulerer formålet med faget; at skulle bruge faget som billet til videregående uddannelse. I relation hertil adskiller elevernes forhold til faget sig også mellem to lejre, dem der vil lære for at bestå (præstation) og at lære for at forstå (kompetence) (Trondman, 1999; Ulriksen et al., 2009). Gruppen af elever, der hører til de sidstnævnte, er dem, der i forvejen er gode til faget og af samme grund har valgt en naturvidenskabelig studieretning. Eller en studieretning med matematik på højt niveau (som halvdelen af eleverne i Stx Sj, der vælger studieretning med matematik og samfundsfag på højt niveau). Lærerne starter alle ud med repetition af regneregler og -formler, som eleverne (ifølge lærerne) skulle have lært i folkeskolen. Denne opstart virker også som lærerens pejling af elevernes niveau, og da der er tale om repetition, gives der ikke meget rum for manglende forståelse for eller vanskeligheder med det gennemgåede stof.

Motivationen for at forstå matematik er for flertallet af eleverne at gennemføre gymnasiet, og ikke ud fra en oplevelse af fagets anvendelighed – hverken i relation til de andre fag, eller i relation til 'virkeligheden' uden for gymnasiet. Analysen af elevernes strategier og sociale differentiering er ikke særegent for faget matematik, men kan ligeledes genfindes i andre gymnasiale fag med samme obligatoriske status, såsom dansk. For andre elever gælder vanskelighederne særligt i relation til sprogfagene eller samfundsfag – men disse fag synes ikke at have samme position som matematik, og forskellene viser sig (måske derfor) ikke ligeså markant.

Min opmærksomhed omkring matematik som et forskelsgørende fag blev vagt af de store forskelle imellem matematiklærernes undervisningskompetencer og tilgang til eleverne. Hhx Sj-klassen bliver mødt af en lærer, der råber ad dem og nærmest håner dem for deres matematikkundskaber. Hhx Kbh har en yngre svensk matematiklærer, som de rent sprogligt har vanskeligt ved at forstå. Stx Sj beskriver matematiklæreren som deres ynglingslærer, også de elever, som ikke vælger matematik som deres studieretningsfag. Stx Kbh I forholder sig ikke specifikt til deres matematiklærer, men flere nævner matematik som deres egen styrke. I Stx Kbh II har flere elever vanskeligt ved faget, men de giver ikke udtryk for en utilfredshed med deres lærer.

For alle fem klasser gjaldt det, at læreren koncentrerede sig om at sikre et fælles grundlag; at have styr på regnereglerne for hvordan man arbejder med brøker. Intentionen og stoffet synes altså være den samme i de fem klasser. Men i Hhx Sj-klassen var gennemgangen båret af en lærers tydelige frustrationer over at skulle gennemgå et stof 'på tredjeklassesniveau', mens eleverne i Hhx Sj blev rost for at være 'ved at have godt fat i det'. I begge klasse havde flere elever problemer med det,

hvilket i Hhx Sj resulterede i skæld ud og nedgørende bemærkninger fra læreren, mens det i Stx Sj mere blev betragtet som noget, de blot lige skulle have hjælp til og have indarbejdet. Lærerens relation til klassen satte sine tydelige spor hos dem, der havde sværest ved faget. I Hhx Sj søger eleverne væk fra matematiktimerne på hver deres måde; nogen klager over læreren til deres studievejledere, én af pigerne søger om at skifte klasse (Aisha, Hhx Sj), en af drengene begynder at pjække fra timerne (David, Hhx Sj), andre reagerer ved at provokere læreren og gøre det til en mission at få ham 'op i det røde felt'. Men gennemgående synes der at være to spor for elevernes reaktion: at udvise samme manglende respekt for læreren, som eleverne oplever han viser for dem, ved enten at blive væk eller at provokere ham eller at søge hjælp andre steder eks. hos hinanden eller ved skifte klasse (og dermed få ny lærer). Som illustreret med nedenstående interviewuddrag:

*(...) Jeg ved ikke, om han lige skulle se os an eller sådan noget, men i og med at han ikke kender vores faglige niveau og sådan noget, og han presser os til ting, når vi siger, vi ikke kan, det skubber mig jo endnu længere væk, det der med at man bliver presset til noget, man slet ikke synes om. Så det gjorde også, at jeg blev væk fra nogle timer allerede i så tidlig en tid som det her. (...) ...læreren gør meget, om man har lyst til at lære og tage til sig. For eksempel vores engelsklærer Jani, hun behøves ikke råbe ud til folk, fordi folk har en indforstået respekt af, at sådan er man bare ikke i hendes timer, der forholder man sig roligt og sådan noget. Det er et eller andet med udstråling, og hvordan hun taler til en. Eller han taler til en. Og det samme er det i spansk, hvor vi har vores kontaktlærer Susanne. Altså, at man skærer igennem på en ordentlig måde. Og mest i de her timer med ham vores matematiklærer, der føler jeg, jeg er tilbage i folkeskolen, at man kan gøre, ligesom man vil. For så snart folk begynder at hæve stemmen eller råbe eller sådan noget, så fortrækker man sig, og så tænker man, 'Så kan det være lige meget', og så gør man bare, som det passer en. Fordi det egentlig er... ikke at det er sjovt, men det der med at man kan få ham til at kamme over så let, ikke. (...) Så snart han siger noget, hvor man kan grine ad ham, så gør vi det. (Hhx Sj, David)*

Men der er også elever, som lader lærerens frustrationer preller af, og tillægger dem mindre værdi for deres mulighed for at lære matematik. Dette gælder særligt elever, som har godt greb om faget, og derfor ikke føler sig ramt af lærerens beskyldninger for manglende kundskaber. Som illustreret i nedenstående er elevernes beskrivelser af lærerens udbrud tæt knyttet til elevens faglige position (perspektiv). Citatet er hentet fra en diskussion om lektier i de forskellige fag, om muligheden for at forstå det de skal lære og om betydningen af lærerens relation til eleverne:

*"Tobias: (...) ...hvis en lærer kommer ind sådan, 'Nu får vi lige overstået det her, og så forstå det eller lad være, og så går jeg igen', altså - det betyder jo meget. Jeg vil sige, at læreren betyder faktisk næsten det hele. Selvfølgelig skal vi selv være interesseret i at lære det, men hvis læreren ikke er interesseret i at lære os det, så er det jo rimelig let at sige; 'Så lærer vi det ikke'.*

*Rikke: Men det er også sådan en som Anton (matematiklæreren, red.), der kun kan forklare tingene på én måde, der mister man altså virkelig mange folk ved at være så ensporet, hvorimod Pia (dansk læreren, red.) hun måske kan sætte sig ind i mange menneskers holdning, og hun kan relatere til rigtig mange mennesker med den person, hun er.*

*Tobias: Men hun har også dansk, og det er sådan lidt, der skal du jo kunne forstå tekster på otte forskellige måder, hvorimod i matematik er der ét svar. Så er det lettere for ham bare at sige: 'Det er ikke svaret'. (...)*

*Rikke: Jeg synes bare ikke, han er særlig god til at forklare tingene, for jeg fatter da aldrig noget af, hvad han siger.*

*Tobias: Men det er jo så også det, der får dig til at stå af, hvor, altså, jeg står også af på sin vis, men det er så, fordi jeg fatter nogenlunde matematik i forvejen. Så betyder det ikke så meget, det han siger, altså." (Hhx Sj, grp. 2)*

Tobias starter ud med at sige, at lærerens tilgang til eleverne og deres 'lyst til at lære dem faget' betyder 'faktisk næsten det hele'. Udgangspunktet er fortsat, at eleven skal ville lære faget, men uden lærerens interesse for eleverne er det ikke muligt for eleverne at lære noget. Læring bliver i interviewuddraget formuleret som et partnerskab og et gensidigt afhængighedsforhold. Men udsagnet viser sig at skifte betydning, når der tales om konkrete lærere og konkrete fag. Her er det primære grundlag for elevernes læring ikke længere læreren, og hans interesse for at lære eleverne stoffet, men elevernes egne kundskaber. Tobias forstår godt, at Rikke står af på Anton, matematiklærerens måde at tale til eleverne på, og han 'står også af på sin vis', underforstået at han heller ikke bryder sig om det. Men han lader sig ikke gå på af det, han forstår det jo godt. Tobias tolker hermed lærerens skældud og hårde facon til kun at handle om de elever, der ikke forstår matematikken, en kategori han positionerer sig uden for. Lærerens negative syn på klassen og elevernes matematikkundskaber synliggør og forstærker forskellene mellem elevernes faglige kompetencer. Elever, som har vanskeligt ved faget, står af og positioneres af læreren som mindre gymnasieværdige. Lærerens blik tolkes af eleverne som manglende respekt, hvilke påkalder forskellige former for manglende respekt af læreren hos eleverne. David begynder at pjække i sit oprør mod læreren, om end han godt ved det går mest ud over ham selv, Aisha skifter klasse for at

få en anden matematiklærer, og Rikke søger den hjælp hun kan få fra andre (hjemme og hos kammeraterne) og sætter sin lid til at hun i de andre fag '*...kan hive det meget højere op*' (Hhx Sj, grp. 1, Rikke). Som hos Skeggs (1997) tales respekt frem som noget, man tildeler andre i sin vurdering af dem. Lærerens nedvurderende kommentarer og tilgang til eleverne resulterer i elevernes udeblivelse og manglende deltagelse i timerne. Det formuleres som en manglende respekt for læreren og oplevelse af ikke at kunne lære noget i hans timer. Men for flere elever handler det også om at undgå lærerens ydmygende bemærkninger, og at blive udstillet som værende mindre klog overfor sine klassekammerater og at bevare en form for social ære. Davids reaktion vækker eksempelvis sympati hos drengene i det andet gruppeinterview med henvisning til en konkret situation, hvor David af læreren blev kaldt 'dum' (jf. kapitel 8).

Ser man på klassernes studieretninger, er det slående, at de klasser (Hhx Sj og Hhx Kbh), som netop har en ringe relation til matematiklæreren, begge er Hhx-klasser, samt sprog- og medie-klasser. Hvor de naturvidenskabelige klasser, dog i den mere 'bløde' udgave med fokus på biologi (Stx Kbh I og II), har et mere neutralt forhold til matematiklæreren, og endelig er der klassen, hvor halvdelen består af elever med matematik og samfundsfag som studieretning, og som har en mærkbar god relation til matematiklæreren. I Hhx-klasserne gider matematiklærerne tydeligt vis ikke eleverne, og i Stx Sj er læreren smilende og hjælpende overfor eleverne, selv også når eleverne sidder og synger og hører musik, imens de arbejder med opgaverne (obs. noter, Stx Sj).

Matematik-faget giver hos flere elever anledning til overvejelser om at flytte klasse, eller helt at droppe ud. Dette gælder også Lars (Stx Kbh II) på trods af interesse for biologi og tilfredshed med klassen. Kenns (Stx Kbh II) frustrationer over faget er så store, at "*hver gang det er matematik, så har jeg lyst til at droppe ud af gymnasiet*". Flere elever (Hhx Kbh, Hhx Sj) fortæller om at ændre tanker om videreuddannelse og arbejde pga. vanskeligheder med matematik. En stor del af eleverne i tre af de fem klasser (Hhx Sj, Hhx Kbh, Stx Kbh II) har vanskeligt ved matematik. Fælles for flertallet af disse elever er, at de udtrykker en bevidsthed om at have brug for faget. Mange søger derfor hjælp andre steder, og her udtrykker de stort set alle, at de ikke kan hente hjælp hjemme:

*"Kenn: Ja, det kan mine (forældre, red.) heller ikke. Det er derfor, man ikke rigtig kan få hjælp på gymnasiet. I folkeskolen, der kunne man bare spørge sin far eller sådan noget, så kunne man forstå .. det kan man ikke rigtig gøre mere.*

*Lars: Det er sådan i-alle-fag-agtigt. Der er ikke rigtig noget hjælp at hente, med mindre man har en storebror f.eks., det har jeg heller ikke så.*

*Kenn: Det har jeg sgu heller ikke.*

*I: Har du heller ikke noget? (Nej). Hvor henter I så hjælp?*

*Kenn: Lektiegruppen*

*I: Lektiegruppen?*

*Kenn: Ja. Så støtter vi hinanden. Esben er en fremragende støtte.”*

Esben og Kenn har lavet en lektiegruppe sammen med nogle drenge fra deres lokalområde. De fortæller, at de hjælper hinanden med forskellige lektier og oftest afleveringslektierne. Det viser sig imidlertid, at Kenn (Stx Kbh. II) ikke alene søger hjælp i sin 'lektiegruppe', men også har hyret en pige fra 3.g, som hjælper ham med matematikken én gang om ugen. Oplevelsen af ikke at kunne få hjælp af nogen kan hænge sammen med elevernes skoleerfaringer med matematik som noget, man sidder og arbejder med alene – et fag, der kræver træning og selvstændigt arbejde. Opgaver løses eksempelvis hjemme eller i klassen på elevernes faste pladser, og rettes og/eller bliver gennemgået i forum. I arbejdet med opgaver i klassen foregår der dog jævnligt udveksling af måder at lave opgaven på og de fundne resultater. Men dette af organisatoriske grunde oftest kun med de elever, der fysisk sidder lige i nærheden. Hvis man ikke kan komme videre med opgaven, kalder man på læreren og/eller venter til han/hun kommer hen til én. Dette er fagets doxa, fagets selvfølgelige og kulturelle praksis, som det viser sig i mit observationsmateriale for alle fem klasser. Der er dog også flere tilfælde, hvor eleverne forsøger at bryde denne doxa, men bliver kaldt til orden af lærerne. Jeg vil give to eksempler, som begge viser hvordan elevernes praksis bliver bemærket som støj, hindring for læring, eller 'snyd', i tilfælde, hvor eleverne netop har arbejdet sammen om opgaverne, og med dette udfordrer fagets doxa.

Det ene eksempel er hentet fra Hhx Sj-klassen og er beskrevet som observation af elevernes relation til deres matematiklærer. I den konkrete situation er klassen i gang med en opgave, læreren bevæger sig rundt i klassen og hjælper eleverne. Læreren taler højere og højere i sit forsøg på at hjælpe eleverne, dels tydeligt frustreret over at elevernes vanskeligheder med stof, som han mener de burde kunne, men også fordi lydniveauet i klassen vokser. Det sidstnævnte primært grundet i elevernes diskussioner om opgaven, og delvis grundet elevernes venten på at få hjælp. Læreren råber vrissent til klassen, om de dog ikke kan tie stille, så han kan høre hvad han selv siger (i sin runde for at hjælpe de enkelte elever). Dette sker flere gange i timen, både ved tavlegennemgang og ved opgaveløsning ved bordene. Dette bliver også refereret i interviewet, men her bliver det fortsat vægtet som noget positivt af eleverne, at de er gode til at hjælpe hinanden (Hhx Sj):

*Men det kan du bare se i går i matematik, for eksempel, at da vi stod med brøkerne, og der var nogen, hvor det kneb, så var alle jo hurtige til at sige, at man skulle bare skrive det sådan og sådan op, ikke. Det kunne du jo høre, at Anders, eller vores lærer, var jo nødt til at, 'Må vi bede om ro engang!', så han selv kunne komme igennem med hjælp, ikke, så det synes jeg, er utrolig dejligt, at folk er så gode til at hjælpe folk, ikke. (Hhx Sj, grp. 1, Rikke)*

Det andet eksempel er fra Stx Sj på deres andet år (hvor jeg kom tilbage og observerede). Flere elever benyttede sig af skolens lektiecafé bl.a. til at få lavet deres matematikopgaver. I en matematiktime senere på ugen skælder læreren imidlertid eleverne ud over, at en stor gruppe elever havde nøjagtig samme fejl, og det kunne han kun tolke som 'én ting' (underforstået at de havde snydt og skrevet af fra hinanden). *'Her vil jeg se mere selvstændighed. Det er simpelthen ikke okay, at så mange har nøjagtig samme fejl'*. Eleverne så meget overraskede ud, men ingen sagde noget eller forsøgte at forklare, at de jo havde lavet opgaven sammen i lektiecaféen. Dette tyder på, at eleverne accepterer fagets doxa, og fremover (måske) vil være mere varsomme med at lave opgaverne sammen (eller som minimum sikre, at det ikke ser ens ud). (Stx Sj, obs. 2. År)

Matematikkens funktion som differentierende i gymnasiet, og som et fag der har afgørende betydning for, om eleverne oplever at kunne følge med eller at skulle kæmpe sig gennem gymnasiet, er ikke et særligt dansk fænomen, og heller ikke et særligt tidsligt fænomen. Det viser sig ligeledes i Bourdieus 'The Weight of the World' (1999), der bygger på interviews med mennesker i dominerede positioner i forskellige felter og sammenhænge. I kapitlet *'Outcasts on the inside'* (Bourdieu & Champagne, 1999) bliver syv 'positioner', alle centreret omkring individers kamp med uddannelse på forskellige niveauer, analyseret og præsenteret. Et af afsnittene, *'A Paradise lost'*, handler om tre gymnasieelever fra den parisiske forstad, som alle oplever at bevæge sig fra at være 'good students' i grundskolen til at være 'ex-good students' i gymnasiet. Pigernes vanskeligheder med matematik og manglende 'interesse' for 'the royal road of science' positionerer dem som mindre værdige og ringere studerende, *'we're so looked down on'* (Bourdieu & Champagne, 1999: 449).

*"Muriel: I think there's a game going on too, a game, meaning that the adults push us to be stressed out like that, because it's true that in seconde, everybody's idea is to take the royal road...the science track. And their goal is that everyone has to and can take that route... And those*

*who don't, too bad for them... They've got to! If that doesn't interest them, well too bad for them. They've got to go along like the others."*(Bourdieu & Champagne, 1999: 449)

Bourdieu og Champagne (1999) viser, hvordan de tre piger oplever, at de efter seconde (1.g) bliver tvunget til at beslutte sig for, om de skal *'slave away to get on the royal road of science and run the risk of possible failure'* (Bourdieu & Champagne, 1999: 446) eller tilpasse drømme om uddannelse og arbejde efter det mere mulige (og mindre risikofyldte) i relation til kravet om matematik-kundskaber og dermed også blive positioneret som studerende nederst i hierarkiet. Pigerne fortæller om første oplevelse af at 'dumpe' og skulle gå om, noget de ikke troede kunne ske for dem, og som ændrede eget og andres syn på dem som studerende:

*"Nadine: And then, they make you feel guilty. Once you fail something, you're guilty. Once you mention that you've got problems... Teachers sometimes make comments that I think are horrible... Once you mention you've got problems... You only have the right to be absent if you're sick... They don't take our mental state into consideration. (...) ...you feel like you don't have the right to mess up."* (ibid.: 449) og senere *"Nadine: (...) What's strange is that up till troisième, in collège, I had been a good student. It was something like: somehow, that couldn't happen to me... Failing won't happen to me. And on the other hand, my seconde, it's normal that I'd have to repeat it. My brother had to repeat it."*(Bourdieu & Champagne, 1999: 453)

Pigerne beskriver oplevelsen af at dumpe som nedbrydende, men forsøger samtidigt at forsvare det som normalt, andre de kender er også dumpet og har måttet gå om. Men samtidigt bemærker de, hvordan dette udskilningsløb, dette 'spil', gør unge syge af stress, men at alle har så travlt med at sikre sin egen plads, at ingen bekymrer sig om hinanden:

*"Nadine: I don't think it's right, it's just part of their logic. Because there is always the law of selection. (...) They're not going to help all of us pass; they're already trying to get rid of us... Muriel: They're not going to look at it from the outside... I mean you can't ask too much of them!..."*(Bourdieu & Champagne, 1999: 454)

Det er naturligvis vigtigt at have for øje, at der er nævneværdige forskelle på det franske og det danske uddannelsessystem og dets måder at differentiere og selekttere på. Ikke desto mindre viser citaterne også paralleller mellem pigernes udsagn i 1980'ernes franske uddannelsessystem og udsagn fra eleverne i mit materiale. Herunder oplevelsen af, hvordan matematik fremstår som et



forskelsgørende fag, styrket af dets rolle som adgangsgivende til en betragtelig del af de videregående uddannelser og erhverv. Samt hvordan de elever, som mestrer matematik, måske netop i kraft af fagets rolle synes at have en bedre position i gymnasiet end de af deres medstuderende, som kæmper med faget. Dette hierarki i uddannelsessystemet på såvel institutioner som fag synes at være universelt og (relativt) tidsløst og en del af det værdisystem, der historisk har domineret uddannelsernes hierarki af fag og discipliner. Bourdieu beskriver det som:

*”...et de facto hierarki over disciplinerne eller fagene – på for eksempel det naturvidenskabelige fakultet går det fra teoretisk matematik til biologi (...), det vil sige fra de intellektuelle aktiviteter, der opfattes som mest abstrakte, til de mest konkrete; eftersom dette hierarki overføres til selve skoleorganisationen, hvor det optræder som hierarkiet over de uddannelser, man kan vælge efter folkeskolen (fra gymnasiet til de tekniske skoler og herimellem de forskellige handelsskoleuddannelser) og over de forskellige uddannelsesgrene (fra de klassiske til de tekniske)”* (Bourdieu & Passeron, 1977/2006: 198)

Matematikkens symbolske værdi indgår, ifølge Bourdieu, som del af et hierarki i ungdomsuddannelserne *’...fra gymnasiet til de tekniske skoler og herigennem de forskellige handelsskoler’*. Et hierarki som også gør sig gældende i det danske ungdomsuddannelsessystem (Moldenhawer, 2007; Ulriksen et al., 2009; Vestergaard, Brown, & Simonen, 2010). Matematikken markerer sig også som et fag, der på én gang formuleres som et almendannende og nødvendigt at mestre i relation til videregående studier såvel naturvidenskabelige som samfundsvidenskabelige (Holmegaard, 2012; Hutter, 2004b; Thomsen, 2008). Hhx eleverne betvivler ikke nødvendigheden af at kunne matematik i økonomiske og handelsfaglige uddannelser. Men de undrer sig over, hvor lidt fagets indhold kobler sig til de øvrige fag og studieretningen. Dette bliver ligeledes problematiseret hos elever i 2.g i min tidligere forskning (Ulriksen et al., 2009), hvor særligt fagets anvendelighed i relation til den valgte skoleprofil eller studieretning betvivles. Jeg vil ikke her gå ind i fagets didaktiske begrundelsesproblem (Vestergaard et al., 2010; Østergaard 2006). Min pointe er at matematikfaget fungerer som særligt differentierende, og at dette styrkes af fagets manglende direkte kobling til den aktuelle studieretning. Dette både i relation til elevernes positioneringer i klassen, men også i relation til lærernes blik på eleverne som mere eller mindre gymnasieegnede. Meget tyder på, at dette blik ikke alene dannes ud fra elevernes kundskaber, men også ud fra deres faglige interesser. Faget kræver megen energi og ressourcer fra eleverne, og flertallet gør en stor indsats for at følge med i faget. Problemet forværres yderligere af, at mange elever ikke oplever, at

de har mulighed for at lære faget og følge med i undervisningen, men at de derimod må hente hjælp andre steder – hos kammeraterne, derhjemme, lektiecafeer eller gennem ansættelse af lektiehjælper. Når faget så samtidigt i høj grad er helt afkoblet den studieretning, som eleverne begrundes deres 'valg' af uddannelse med, skal motivationen for denne store indsats overfor et enkelt fag bæres alene af at gennemføre det, og undgå at det trækker gennemsnittet for langt ned. Samme kan gøre sig gældende for eleverne i relation til andre fag, når det gælder motivationen for faget.

### **Valg af uddannelse mellem lyst og nød – investering i en social position?**

Gymnasireformens projekt om at udligne forskellene mellem de almene og de erhvervsgymnasiale uddannelser er på mange måder lykkedes. Gymnasiet er i de unges perspektiv primært en ungdomsuddannelse og vælges primært ud fra det i samfundet herskende krav om, at alle skal have en ungdomsuddannelse. Uddannelse betragtes ikke længere som et valg, eller et privilegium, noget som alle har ret til, men i lige høj grad et krav, der stilles alle unge. Samtidigt har gymnasireformen med overgangen til skolernes selveje medført en styrket konkurrence mellem skolerne om at tiltrække flest mulige elever, og særligt elever for hvem sandsynligheden for at gennemføre gymnasiet er højest. Dette har med skolernes oprettelse af studieretninger og profilering af skolerne ikke alene ført til en ulige kamp mellem skolerne, men også mellem eleverne om skolerne. Eleverne vælger uddannelse ud fra skolens udbud af studieretning og en fornemmelse af, hvor der er flest af 'sådan nogen som mig'. Hermed er de unges 'valg' et afgørende og reproducerende element i skolernes meget forskellige rekruttering, og deraf følgende forskelle i ressourcer (på grundlag af elevernes gennemførelse). Interesse handler for eleverne om at finde sig til rette, at kunne tage del i uddannelsen, og at 'dyrke' det man er god til. Valg af uddannelse er en social positionering. Bag valget ligger subjektive forventninger om at høre til og at kunne gøre sig gældende på uddannelsen (og gennemføre), og dette foregår særligt ud fra en vurdering af, om uddannelsen er for sådan én som mig. Elevernes valg kan med Bourdieu betegnes som at gøre en dyd ud af nødvendigheden, hvor eleverne 'afviser det afviste og ønsker det uundgåelige' (Bourdieu & Passeron, 1977/2006). Men dette ud fra en henvisning til interesse og behovet for at føle sig blandt ligestillede. Hierarkiet mellem skoleformerne er måske udlignet mellem disse såkaldt nye elevgrupper, men der er fortsat stx-skoler, de slet ikke orienterer sig imod, som andre elever kæmper om adgang til. Og der er store forskelle i skolernes rekruttering. Dette er knyttet til sociale klasse og herunder særligt lokalitet.

Flere elever i materialet fortæller, at de ikke alene vælger gymnasiet for deres egen skyld, men også for deres forældres skyld. De får hermed positioneret sig som elever, for hvem det ikke tidligere var

naturligt at vælge gymnasiet. Det er imidlertid blevet et naturligt valg også for denne gruppe ud fra en forventning om, at de gennemfører mere uddannelse end deres forældre gjorde. Samt at de herigennem forlader deres sociale klasse til fordel for en stærkere position i samfundet. Eleverne har indoptaget diskursen om social klasse defineret ved lav uddannelse og kravet om mobilitet. Men hvad dette betyder, ud over at de skal gennemføre en ungdomsuddannelse, har de vanskeligere ved at sætte ord på. De er dog bevidste om at det at vælge en uddannelse ikke alene handler om valg, men også om et krav og en nødvendighed. Eleverne fortæller imidlertid også at dette krav, og forventningen om at gøre det bedre end sine forældre, at gøre brug af deres øgede muligheder, skaber et fællesskab mellem eleverne – og en oplevelse af at være blandt ligesindede, der forsøger at erobre gymnasiet. Det er i dette fællesskab, at der kan spores tegn på, at eleverne søger den hjælp og støtte hos hinanden, som de måske ikke kan finde derhjemme og til tider heller ikke hos lærerne.

Gymnasiet fortælles frem som mest fornuftige valg, åbning af mange døre og et helle for spørgsmålet om hvad man vil 'være'. Dette viser sig imidlertid ikke at holde stik. Eleverne positioneres ud fra valget af studieretning og skoleform og konfronteres jævnligt med spørgsmålet om, hvor de er på vej hen, og om det (vil) lykkedes for dem. Enkelte elever har en relativ klar forestilling om, hvor uddannelsen skal føre dem hen og har undersøgt, hvilke uddannelsesinvesteringer dette kræver af dem. For nogle ligger deres videre uddannelses- og erhvervskarriere i klar forlængelse af en gymnasial uddannelse. Mens forestillingerne om karriere og arbejde for andre ligger udenfor det man traditionelt forbinder med en gymnasial uddannelse, dvs. erhvervsuddannelserne eller anden form for vekseldannelse til en faglig profession; fotograf, politi, ejendomsmægler, pilot, forsvaret etc. Begge elevgrupper betragter den gymnasiale uddannelse som 'forberedende', dette ikke alene i relation til videregående studier, men også i relation til et fremtidigt erhverv. Eleverne henviser (fortsat) til udsagnet om, at gymnasiet 'åbner alle døre', men de stiller sig kritisk overfor udsagnet, og om dette efterhånden kræver en videregående uddannelse, eller som Esben udtrykker det; en universitetsuddannelse. Eleverne begynder hermed at betvivle om 'dørene' også åbner sig for dem.

Uddannelse bliver af eleverne betragtet som en kompetenceudvikling, en særlig faglighed, om det så er mod en bestemt videregående uddannelse eller mod en særlig profession/erhverv. Elevernes relation til de obligatoriske fag på den konkrete skoleform har afgørende betydning for deres valg af skoleform, som vi så det i eksempelvis hhx-elevernes fravalg af stx pga. fag som biologi og fysik, og i deres valg af hhx ud fra en interesse for mere 'anvendelige fag' som erhvervsøkonomi og afsætning. Men dette gælder ikke alene for eleverne på hhx. Det gælder ligeledes for flere af

eleverne på stx; eksempelvis efterspørger eleverne i Stx Kbh II flere sundhedsfaglige elementer i form af mere idræt, mere om kroppen og/eller miljøet i en studieretning med biologi og idræt, og ønsker sig fri fra sprogfag og samfundsfag. Den samme prioritering gælder for flere elever i Stx Kbh I. Eleverne er interviewet i starten af gymnasiet på deres grundforløb. De udtrykker håb om, at dette vil ændre sig på studieretningsforløbet, og at de her vil opleve større kobling til de fag (og indhold) de 'interessere' sig for. Dette betyder ikke, at de har forventninger om at det bliver mindre svært, snarere tværtimod. De fleste elever er indstillet på, at det bliver svært, men de søger mening til det hårde arbejde. Investeringen skal give afkast i form af karakterer og/eller progression i deres kompetencer (og viden), i en forberedelse til en virkelighed udenfor og efter gymnasiet.

Som vi så i analysen af elevernes relation til faget matematik, kæmper eleverne for at gøre sig gældende i faget og at give denne kamp mening. Eleverne oplever, at det på grundforløbet særligt er op til dem selv at skabe forbindelse mellem de obligatoriske fag og deres studieretningsfag. Dette gælder ikke alene for faget matematik, men for nogle af eleverne er det særligt dansk, samfundsfag eller sprogfagene de slås med. Matematikfaget adskiller sig ved dets centrale rolle i relation til særligt de naturvidenskabelige studieretninger og ved dets afgørende rolle i relation til elevernes muligheder for at søge ind på en stor del af de videregående uddannelser ([www.ug.dk](http://www.ug.dk)). Matematik har som fag tydelig differentierede rolle; de, der mestrer faget, positioneres som elever, der mestrer gymnasiet, hvor det modsatte gør sig gældende for elever, der har vanskeligt ved faget. Dette forstærkes yderligere i mit materiale af lærerens syn på og tilgang til elever og elevernes reaktion her på. Trods frustrationer og forsøg på oprør over for faget, og for eleverne i Hhx Sj lærerens nedvurderende kommentarer, kæmper eleverne fortsat for at få greb om faget. Men de står alene i kampen, hvis ikke de formår at hente hjælp hos hinanden, da flertallet ikke har mulighed for at hente hjælp i hjemmemiljøet. Der er i starten af gymnasiet mange tegn på, at eleverne gerne hjælper hinanden i matematik, danner lektiegrupper, og mødes i lektiecafeen. Dette strider imidlertid samtidigt mod fagets doxa; en dominerende forståelse af at det er gennem det individuelle arbejde med faget at man viser selvstændighed, og at der med samarbejde ofte også følger en mistro om snyd (at man blot har skrevet resultatet af uden at have arbejdet med og forstået opgaven).

Matematikfagets differentierende funktion er hverken et særligt tidsligt eller dansk fænomen. Men noget der ligeledes genkendes i Bourdieu et als studier. Elever, som tidligere har oplevet sig selv som gode elever, der fik gode karakterer, oplever nu at dumpe og at blive set ned på (særligt af lærerne) pga. deres vanskeligheder med faget. Flere elever i mit materiale oplever samme

frustrationer over faget og lærerens måde at tale til dem på, som i Bourdieus et als studier. Det er bemærkelsesværdigt, at særligt hhx-klasserne hvor mange elever har vanskeligt ved faget, men er afhængige af det i relation til deres muligheder for at læse videre på samfundsøkonomiske videregående uddannelser, har en ringe relation til læreren. En relation, som giver de elever, der har vanskeligt ved faget, ringe muligheder for at lære noget i undervisningen. De er med andre ord overladt til sig selv og deres kammeraters hjælp i et af de fag, de har størst vanskeligheder med. Frustrationerne over et fag og den positionering der følger med ikke at mestre faget, at det får flere elever til at overveje om de skal fortsætte på uddannelsen, eller om de skal skifte studieretning, således at de kun har matematik på første år (og at faget ikke kommer til at trække nævneværdigt ned på deres karaktergennemsnit). Dette betyder imidlertid også en forringelse af deres muligheder for at læse videre efter gymnasiet, døre lukkes.

## Kapitel 7 – Klasserummet et organiseret rum af positioner

I dette kapitel zoomer jeg primært ind på de strukturelle betingelser for dannelsen af klasserumskulturen i de forskellige klasser. En gennemgående pointe er, at en klasserumskultur ikke alene opstår på baggrund af den sammensætning af elever, der er i klassen, men også på baggrund af og i samspil med de strukturelle betingelser for dannelsen af det konstruerede fællesskab, en skoleklasse er, samt de mindre fællesskaber, der eksisterer og opstår i dette større fællesskab. Som beskrevet i kapitel 3 betragter jeg klasserumskulturen som såvel et praktisk organiseret læringsrum, som en kontekst (et felt) for konstruerede fællesskaber omkring skole, uddannelse og læring. Organiseringen af et klasserum har betydning for den læring, der kan og vil foregå her. Gymnasieklassen er samtidigt et konstrueret fællesskab af betydninger, meninger, erfaringer og praksisser, og kan dermed også betragtes som en kultur for måder at gøre elev på i gymnasiet, et rum for kulturelle praksisser (Bourdieu & Passeron, 1977/2006). Grundlaget for analyserne i dette kapitel er primært mine observationsnoter, hvor vægtningen mellem observation og interviews er omvendt i de efterfølgende kapitler. Formålet er her at holde blikket på klasserummets pædagogiske og fysiske organisering, og hvilken betydning denne har for elevernes adgang til forskellige deltagelsesstrategier, elevkategorier og fællesskaber, som er fokus for de efterfølgende kapitler. Elevernes måder at forholde sig til klassen på, og deres positioneringer og strategier i den henseende, holdes for så vidt muligt ude af dette kapitel. Det bliver behandlet i de efterfølgende kapitler.

Skolen og lærerne er aktive deltagere i rammesætningen for dannelsen af klasserumskulturerne, og her er det værd at bemærke, at dette gælder for så vidt skoler og lærere, der arbejder eksplicit med dannelsen af en god klasserumskultur, såvel som dem der ikke gør det. Det *ikke* at gøre noget *aktivt* for dannelsen af en gymnasieklasse som et læringsfællesskab er med andre ord *også* er at *gøre* noget (Bourdieu, 1994/1997). Rammesætningen af det, der kan og vil ske i klasserummet, er blot mere implicit, og foregår som en form for 'bivirkning' af den øvrige, og mere eksplicite, organisering af undervisningen. Det centrale fokus er de strukturelle rammer og deres betydning for de logikker, der viser sig som dominerende i den enkelte klasse og på tværs af klasserne.

### Det differentierede og differentierende klasserum – aktive og passive pladser

Klasserummets organisering viser sig som en fremtrædende forskel mellem de fem besøgte skoler. Som beskrevet i præsentationen af skolerne og klasserne er to af skolerne organiseret med faglokaler, Stx Kbh II og Stx SJ, og tre af skolerne har klassiske klasselokaler, Stx Kbh I, Hhx Kbh

og Hhx Sj. På de to skoler med faglokaler møder eleverne lokaler med forskellig indretning; nogle lokaler er indrettet i klassisk bordopstilling med borde på 3-4 rækker med front mod tavlen og katederet, andre lokaler er indrettet med borde i en hesteko-bordopstilling<sup>27</sup>. Hestekobordopstillingerne er på begge skoler suppleret med ekstra borde enten i forlængelse af hestekoens inderside (Stx Sj) eller med endnu en hesteko-bordopstilling i midten (Stx Kbh II), således der er plads til alle elever. Eleverne skifter lokale for hvert fag, og bliver herved 'tvunget' til at bevæge sig rundt på skolen mellem fagene og at skifte plads for hvert fag. I alle tre klasser, hvor skolerne har faste klasselokaler, sidder eleverne på fire eller fem rækker med front mod tavlen og katederet, og en 'gang' ned imellem rækkerne. Eleverne har i disse klasser faste pladser, uanset om de selv har valgt deres pladser eller om pladserne er tildelt af en lærer eller en studievejleder. Såvel bordopstilling som elevernes fysiske placering og bevægelser i klasserummet og på skolen, eller mangel på samme, viser at have både strukturel og symbolsk betydning for elevernes adgang til undervisning samt for dannelsen af hierarkier og arbejdsfællesskaber. Dette viser sig som forskelle i dannelsen af klasserumskulturen og i elevernes deltagelse i den dialogiske undervisning, sidemandsøvelser i klasserummet samt i gruppearbejdet, og herunder fordelingen af og adgangen til passive og aktive positioner i undervisningen. Elevernes fysiske pladser i klasserummet har endvidere betydning for dannelsen af elevernes arbejdsfællesskaber, som fællesskaber og relationer generelt (jf. Kapitel 9).

I alle fem klasser træder en særlig skolelogik frem, når lokalet er indrettet med borde på række<sup>28</sup>. Bordene og stolene i rummet bliver mere end fysiske sidepladser, de får også symbolsk værdi og signalerer elevernes relation til faget og til skole. Sidepladserne bliver til symbol for faglighed og skoleseriøsitet. Det viser sig i elevernes deltagelse i undervisningen, deres relation til læreren og i deres relation til hinanden. De bagerste rækker i lokalet symboliserer mindre seriøsitet omkring skolearbejdet og en faglig usikkerhed. Det er også på disse rækker, at eleverne har en større tendens til at spille computer eller foretage sig andre ting, som er mindre relevant for skolearbejdet eller den aktuelle undervisning (Hutters, Nielsen, & Görlich, 2012; Ulriksen et al., 2009). De forreste rækker symboliserer det modsatte; seriøsitet og faglig sikkerhed. Eleverne på disse pladser viser ofte også

---

<sup>27</sup> For alle skolerne gælder det at der er særlige faglokaler for fag med behov for særligt udstyr, eks de naturvidenskabelige fag, film og medie, it, musik, idræt etc. - og her er indretningen forskellig med borde på række, i grupper, uden borde (musik, idræt) etc.

<sup>28</sup> Denne bordopstilling er som nævnt sjældent i lokalerne på Stx Sj, men gælder for cirka halvdelen af de lokaler Stx Kbh II bevæger sig i gennem den uge, jeg besøger dem.

større koncentration omkring skolearbejdet og den pågældende undervisningstime. Pladserne på de midterste rækker symboliserer en mellemposition. Her kan eleverne veksle mellem to positioner; deltagende og ikke-deltagende, og herved positionere sig som moderat i relation til faglighed og seriøsitet. Afstanden til faget, læreren, tavlen og hvem eleverne sidder sammen med har ofte også en afgørende betydning for elevernes deltagelse fra disse pladser (Moldenhawer, 2007; H. B. Nielsen, 2009; Reay, 2006a). Nedenstående interviewuddrag illustrerer, hvilken betydning eleverne tilskriver pladsen i lokalet for elevernes indstilling til og aktivitet i undervisningen. En registrering af forskelle, som flere elever bringer på banen, og som genkendes i observationsmaterialet i klasserumsundervisningen i lokaler med en klassisk bordopstilling på rækker:

*”Man er meget mere aktiv oppe foran, for dernede bagved kan man nærmest sidde og falde lidt hen og sidde og slappe lidt af, og der er ikke så meget knald på, men oppe foran står lærerne der jo. De går rundt blandt de borde, så de kan jo stå og kigge ned på, om du har dine papirer fremme med noget på, eller du ikke har. Så der bliver man altså nødt til at have lavet sine lektier. Man kan heller ikke lige sidde og lave det sidste spansk i engelsktimen, for hun går rundt og kigger og ser, om du sidder med spanskbogen.”* (Asbjørn, Hhx Sj)

De fysiske pladser tilskrives værdier, som får praktisk betydning for elevernes måder at 'gøre elev' på. Der distingveres særligt mellem de forreste pladser og de bagerste pladser i lokalet som hinandens modsætninger. Oppe foran er man aktiv og er 'nødt til' at være forberedt til timen og have styr på sine papirer. Eleverne kan ikke skjule sig her og kan opleve ikke at kunne lave andre ting, end det der er knyttet til timens aktiviteter. På de bagerste rækker forholder det sig omvendt, og de kan derfor 'slappe mere af'. En logik som hersker blandt eleverne i deres fortællinger om pladsernes betydning. Men pladserne holder dem også fast på de symbolske forskelle. Det viser sig også at være vanskeligere at blive set på de bagerste pladser, trods eleverne forsøg på selv at melde ind i undervisningen. I den konkrete klasse, hvor ovenstående udsagn kommer fra (Hhx Sj), tillægger alle elever i interviewene (og klassens teamlærer) de forreste pladser høj værdi, formuleret som adgang til koncentration og mundtlig deltagelse i timerne. Eleverne fortæller, at de her bedre kan koncentrere sig, ikke blive forstyrret af hvad de andre elever laver, og jævnligt 'glemmer', at de ikke alene taler til læreren, men til hele klassen, når de siger noget i timen. Som en af eleverne udtrykker det *”det er ligesom at stå på en talerstol, når man siger noget i klassen”* (David Hhx Sj). Og, som nævnt ovenfor, at de har sværere ved at 'gemme sig', være uforberedt eller foretage sig andet i timerne, da de er meget tæt på læreren og dennes blik.



*At blive positioneret som aktiv – eller som én der skal holdes i ørerne*

I Hhx Sj klassen har læreren netop tildelt eleverne pladser ud fra en vurdering af deres deltagelse i timerne i de første uger. I interviewene med eleverne i denne klasse bringer alle elever den fysiske placering i lokalet på banen som betydningsfuld for deres deltagelse. Asbjørn har overtalt læreren til, at han kunne beholde sin plads på den forreste række med argumentet om, at han ikke kan koncentrere sig og fortsætte med at være aktiv, hvis han blev placeret bagved. Det viser sig i interviewene, at der er andre elever, der ligesom Asbjørn har fået lavet en særaftale om at få lov til at sidde på de forreste pladser. I Asbjørns forklaring handler det om at sikre sig den bedst mulige adgang til undervisningen. De andre drenge bekræfter, at det ville gøre en forskel, at det vil holde dem til ilden, men de har ikke selv gjort en aktiv indsats for at få en plads foran. Erik og Hans har fået en plads på henholdsvis anden og fjerde række.

*“Asbjørn: Jeg har snakket med Susanne (læreren, red.) om det, og hun sagde også, at det var, fordi hun følte, jeg ville være aktiv næsten lige meget, hvor jeg sad. Så der var brug for nogle andre, der skulle derop. Men jeg syntes bare ikke, jeg kunne få undervisning deroppe. Man får ikke lyst til at være aktiv, hvis man ikke sidder et ordentligt sted, og hvis man ligesom skal kæmpe for at se, hvad der står på tavlen, og man samtidig skal kæmpe med at skrive notater.*

*Erik: Ja, og hvis du så har en bærbar foran dig samtidig, så er det sgu nemmere lige at gå ind og kigge på et eller andet andet.*

*Asbjørn: Ja, præcis, så er det lettere lige at gå på Facebook eller et eller andet.*

*Erik: Jeg vil også gerne op at sidde foran, for så kommer jeg til at lave meget mere skolearbejde på min bærbare end at sidde og surfe rundt hele tiden. [...]” (Drenge Hhx Sj)*

I elevernes fortællinger fremstilles de forreste pladser som de gode pladser; Hans: *”Jeg gad godt have Alexanders plads. Han sidder pisse godt.”* (drenge Hhx Sj). Pladserne bliver talt frem som en hjælp i forhold til at *’få taget sig sammen’* og til at deltage. Drengene kommenterer ikke direkte på Asbjørns særaftale, men beskriver det som en uretfærdig fordeling af lærerens opmærksomhed og adgangen til at være mere aktiv og kunne koncentrere sig om det faglige i timen.

*”Det er meget godt for de elever, som overhovedet ikke laver noget, men det er da irriterende for... Nu er det ikke, fordi jeg er en mønsterelev, men jeg vil da også gerne sidde på en bedre plads, så kan jeg også blive mere aktiv”. (Hhx Sj, grp. 2, Erik)*

Der er enighed om, at de forreste pladser giver en privilegeret adgang til undervisningen og muligheden for at kunne indtage en position som 'aktiv deltager' i undervisningen. Men bag fortællingerne dukker der også en anden logik frem: man skal gøre sig fortjent til pladsen. Asbjørn er mundtlig meget aktiv i timen, og ligeledes er Alexander, hvis plads nævnes som god (han sidder på anden række i midten, men med god adgang til læreren). Drengene ved, at Asbjørn ikke altid har været aktiv i timerne, sådan som klassens kontaktlærer har tolket ham (jf. Kapitel 8). Asbjørn kæmper for at indtage og bevare en position som aktiv elev og, det inkluderer også en kamp om de gode pladser. I diskussionen er der en indforståethed om, at det er ok, at Asbjørn, som gør en ekstra indsats for sin skole, 'en mønsterelev', har fået lavet en særaftale med læreren. Erik bemærker dog, at det samtidigt er irriterende, underforstået uretfærdigt. Dette gælder både når elever, der ikke laver noget, tildeles pladsen, for 'at blive holdt i ørerne', og når elever selv kæmper sig til pladserne og får lavet særaftaler med læreren. Elever, der befinder sig i mellemgruppen, som Erik, har også brug for pladsen.

Denne oplevelse af uretfærdighed i fordelingen af pladserne i lokalet og kontakten til læreren bliver i Reays analyser ligeledes trukket frem som en oplevelse af forskelle i de sociale klassers adgang til de attraktive positioner i skolen. En gruppe arbejderklassepiger fortæller, hvordan *'the three clever girls'* i klassen får mere positiv opmærksomhed fra lærerne og får lov til at sidde ved siden af hinanden, mens de selv bliver *'split up and made to sit with boys'* (Reay, 2006a: 345). Hverken her, eller i Reays analyser, henviser eleverne til social klasse som det, der skaber forskelle mellem eleverne, men de henviser til kategorier som 'the clever girls' eller 'the teachers' favourites' eller her kategoriseringer af 'dem der ikke laver noget' og 'de aktive elever'. Kategorier som henviser til relationen mellem eleverne og lærerne, eller elevpraksisser som tilskrives større betydning i skolen. Reay viser endvidere, hvordan de omtalte 'clever girls' ligeledes taler om uretfærdighed i en tone af arrogance og foragt overfor deres 'lower-achieving' klassekammerater med fortællinger at blive sat *'next to people who are stupid so that we can help them but it does 'nt help us'* (Reay, 2006a: 345).

Tonen er ikke helt lige så hård blandt eleverne, og lærerens forskelsbehandling af elever er langt mindre markant i Hhx Sj. Men der er elementer af samme mønster i relation til de etablerede undtagelser for lærerens intentioner om at fordele adgangen til undervisningen og dannelsen af nye elevrelationer. Asbjørn og Alexander, som er mundtligt aktive elever, har begge fået sikret sig en af de gode pladser. Kun to-tre af de elever, der sidder på den forreste række (ud af ni) kategoriseres som dem, 'der skal holdes i ørerne'. Alle elever sidder i en kønsblanding, bortset fra den bagerste række som alene består af drenge. Eleverne taler lærerens placering frem som en blanding af at

hjælpe eleverne, at sikre bedst mulig ro i lokalet, og give eleverne mulighed for at lære hinanden bedre at kende. Det sidstnævnte tager jeg op i kapitel 9.

Pladserne har ikke alene en praktisk betydning, men også en symbolsk betydning, og en social orden, som læreren får rykket på ved at tildele eleverne faste pladser. Den fysiske plads betragtes som en position, som *gør* noget ved elevernes praksis; man *bliver* simpelthen mere aktiv på de forreste pladser. Det er her værd at bemærke, at individer, ifølge Bourdieu, er '*...både klassificerede og klassificerende, men de klassificerer i overensstemmelse med (eller afhængigt af) deres position inden for klassifikationerne*' (Bourdieu, 1987/2001: 1). Dette er derfor afgørende i læsningerne af elevernes udsagn om sig selv og hinanden i relation til de fysiske rammer at have blik for, hvilket perspektiv eleverne taler sig ud fra. Dette kommer jeg tilbage til senere i kapitlet i afsnittet om de fysiske pladsers symbolske værdi. Her fastholder jeg blikket på den praktiske betydning af pladserne i rummet og den praktiske betydning af at sidde på den forreste rækkes modsætning; de bagerste pladser. Disse pladser er ydermere tyngt af fristelsen af at være på computeren i undervisningen.

#### *Computerrækken – de indefra ekskluderede?*

Eleverne på de bagerste række er primært eller jævnligt ikke-deltagerende ved undervisningen i klasserummet. Adgangen til undervisningen er på disse pladser begrænset af afstanden til læreren. Det kræver et større arbejde og fokus fra eleverne at høre læreren, at se hvad der skrives på tavlen, at høre det der bliver sagt på de forreste rækker, at opnå lærerens kontakt og sige noget i timerne (med eller uden markering). På de forreste rækker er det muligt at sige noget uden at markere, det er stort set umuligt fra de bagerste rækker (og i så fald bliver det bemærket som forstyrrende). Det paradoksale er, at de elever, som sætter sig på bagerste række (såfremt de selv kan vælge) ofte også er de elever, der har vanskeligere ved faget eller er mere usikre omkring, hvordan de skal begå sig i denne konkrete sammenhæng. Som David (Hhx Sj) udtrykker det: "*... man skal lige fornemme niveauet, så man sidder lige og slapper af på en eller anden måde og tænker over, hvad er ens egen strategi for den her uddannelse.*" (Hhx Sj, David)

I de to hhx-klasser er de bagerste rækker yderligere besværet af, at eleverne har bærbar computer med og har adgang til spil og internettet gennem hele dagen. I disse to klasser er det udelukkende drenge, der sidder på de bagerste rækker, og de sidder alle tæt pakket bag og fuldt optaget af spil på computeren i store dele af undervisningen. I Hhx Kbh-klassen er stort set alle elever jævnligt på computeren, men på den bagerste række er de på computeren stort set hele dagen med få og

kortvarige undtagelser. Den ekstreme brug af computeren blandt disse elever bliver kun sjældent bemærket af lærerne. Både lærere og elever betragter det som elevernes eget ansvar at administrere deres brug af computeren. I Hhx Kbh-klassen opfordrer skolen og lærerne eleverne til at bruge computeren med henvisning til, at deres studieretning er koncentreret omkring it og medier (og de tilbydes at købe én til en favorabel pris). Særligt i Hhx-klasserne bliver computeren imidlertid talt frem som et uundværligt værktøj i timerne, om end der i mine observationer ikke er tegn på, at computeren bliver anvendt i særlig grad i timerne hverken fagligt eller læringsmæssigt. I Hhx Sj klassen er der langt flere elever, som ikke har computeren med, eller har den lukket i store dele af timerne, og flere elever henviser til, at de ville komme til at spille på den, hvis de havde den med.

Eleverne i Hhx Sj knytter deres (ikke-faglige) brug af computeren til deres fysiske placering i rummet, samt en manglende disciplin og seriøsitet omkring det, der foregår i undervisningen. Jo længere de sidder tilbage i klassen (og væk fra lærerens udsyn), desto større tendens har eleverne til at miste koncentrationen, holde sig tilbage for at sige noget og spille computer, elementer som alle betragtes af eleverne som tegn på manglende disciplin og seriøsitet. Den fysiske placering i lokalet tales frem som afgørende faktor for deres mundtlige deltagelse, og om de følger med i timerne. Mønstrer viser sig også tydeligt i mine observationsnoter; særligt eleverne på forreste række får sagt noget i timerne og holder sig væk fra at spille på computer. Dette gælder for så vidt både i frikvarteret som i timerne. Hvis én eller to drenge begynder at spille, går der ofte ikke særligt længe, før de andre drenge følger trop. ”En stor kædereaktion” som én af drengene udtrykker det (Drenge, Hhx SJ). Lignende tendens refereres i andre undersøgelser (S. Beck & Paulsen, 2011; Hutter et al., 2012; Vestergaard et al., 2010).

For drengene på den bagerste række i Kbh Hhx har computerspillene udviklet sig til at være deres primære beskæftigelse i løbet af en skoledag. De betragter det selv som en opstarts-problematik og noget der nok vil gå over, når de har spillet spillene igennem og begynder at kede sig med at spille. Samtidigt ser de det som noget socialt, som binder dem sammen, en interesse de kan være fælles om (men som ikke knyttes til den skolede del af en skolehverdag). Måden drengene sidder tæt pakket nede på den bagerste række i begge hhx-klasserne, viser tydelige tegn på, at computeren har en afgørende social betydning. Spillene giver drengene en oplevelse af et fællesskab, og en redning for at ’undgå at kede mig i undervisningen’, som Kevin (Hhx Kbh) udtrykker det. Dette betyder imidlertid også, at drengene på computerrækken lukker om sig selv og ikke har megen kontakt med de andre elever (med mindre det handler om spil på computeren eller hjælp til computeren) (jf. Kapitel

9). Samt at de ofte fortsætter spillet langt ind i undervisningen og 'glemmer' at følge med i undervisningen. I drengenes perspektiv spiller hele klassen, og de bemærker selv med et skævt smil, at det nok er derfor, de er så stille. Det er heller ikke helt forkert, som en af pigerne fra klassen udtrykker det *"hvis læreren bare står deroppe ved tavlen og bare underviser, så tror jeg, at 80 % af klassen sidder og spiller"* (Hhx Kbh, grp. 1). Det samme har jeg noteret i flere timer, og her er det særligt facebook, msn etc. der er tændt, men også spil. Bemærkningen om den stille klasse henviser også til dét, som jeg også har observeret, at eleverne ikke taler meget sammen, og sjældent bevæger sig rundt i lokalet eller på skolen, i timen eller i frikvarteret.

I et interview med en gruppe piger fra klassen nævnes det som et problem; *"der er for meget computer her"*, *"jeg tror bare de (lærerne, red.) tænker: 'det går ud over dem selv'"* og – altså; *"de er her for deres egen skyld og hvis de hellere vil sidde og spille, jamen så, så er det sådan."* (Hhx Kbh, grp.1). Pigerne mener ikke, at det er helt rimeligt, at lærerne ikke reagerer på, at de er så meget på computeren. Eleverne skal bare *"...lige skal have et lille puf på skulderen og sige: 'så, nu hjælper vi dig i gang'"* (Hhx Kbh, grp. 1). Denne manglende reaktion fra lærerne bliver talt frem som et element i forventningen om eleverne som 'selvstændige', men samtidigt oplevet som en ligegyldighed hos lærerne. Men det skal, som pigerne forklarer, ikke altid tolkes som ligegyldighed hos eleverne. Det kan også være et tegn på, at man ikke forstår det:

*"Når det er et fag, der er kedelige og ikke interesserer én. Det kan man også se, fordi at man får gode karakterer i de fag, der interesserer én, fordi når man er god til noget, så gør man det. Hvis man er dårlig til noget, og man ved, man skal sidde og kæmpe med det, så laver man det jo ikke. Sådan tror jeg, alle har det, ja, så opgiver man, og så tænder man computeren, ikke?"* (Hhx Kbh, grp. 1)

Det er i det perspektiv, at vi skal forstå elevernes udtryk for manglende interesse, når de er, og her særligt men ikke kun på den bagerste række, og er på computeren. Eleverne kobler sig af timen, når de i forvejen er koblet af timen. Det går begge veje. Lærerens og de andre elevers manglende reaktion eller indgriben forværrer elevernes oplevelse, at de ikke længere bliver betragtet som deltagere i undervisning. Eleverne er fortsat fysisk tilstede i lokalet, men blot som 'fyld', de har ingen kapitaler (magt) til at gøre sig gældende med i undervisningen (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). Der er her tale om et fravær i timen og ikke fra timen. Et mentalt fravær eller et 'åndeligt fravær' (Jonasson, 2011). Elevernes manglende interesse illustrerer manglende eller forsvindende grad af *illusio* hos eleverne; at de ikke længere tager del, er deltagere i undervisning.

At de ikke helt har mistet interesse, illusio, hænger sammen med analyserne i det foregående kapitel; at de er 'tvunget' til at gennemføre en ungdomsuddannelse ud fra egne og omgivelsernes forventninger og krav til alle unge. Og forhåbningerne om et godt liv. De computerspillende elever, og her særligt eleverne på bagerste række, som kategorien særligt klæber sig på, kan betragtes som indefra ekskluderede (Bourdieu & Champagne, 1999; Moldenhawer, 2007). Elever der har fået adgang til gymnasiet, men som bliver ekskluderet, og ekskluderer sig selv, fra deltagelse i timerne. Det som Bourdieu også henviser til som en elimineringsstrategi og med brug af argumentet at 'det der er ikke noget for os' (Bourdieu & Passeron, 1977/2006: 196ff), eller som her 'når vi keder os og undervisningen er uinteressant'. Hjort-Madsen finder lignende praksisser i sin analyse af undervisningen på HG, og gør ligeledes opmærksom på at den pædagogiske orientering mod 'ansvar for egen læring' bliver problematisk, når det betyder, at man overlader eleverne til sig selv. Hjort-Madsen skriver:

*"Den tildelte frihed tilbyder eleverne at fravælge skolearbejdet, samtidig med at den åbner for, at elevernes bringer sig længere og længere væk fra lærerens (selvfølgelige) forventning til eleverne om at opføre sig ansvarligt – ikke-læring bliver den uintenderede konsekvens af lærerens ønske om at lære eleverne at tage ansvar for deres egen uddannelse og læring"* (Hjort-Madsen, 2011b)

I stx-klasserne er brugen af bærbare computere ikke nær så udbredt. Her er det kun en håndfuld elever, der har medbragt deres bærbare computere. Der er ganske få eksempler på, at eleverne spiller computer, er på facebook el.lign. i timerne. De få gange det sker viser computeren sig at have samme sociale funktion som noget eleverne samler sig omkring. Men ellers er computeren ikke en aktiv medspiller i elevernes gymnasiehverdag i disse klasser. Den bliver af samme grund ikke talt frem som en fristelse eller noget eleverne bruger tid på. Der er heller ikke noget mønster i relationen mellem brug af computer og de fysiske pladser i disse klasser. Det skal her nævnes, at de to af stx-klasserne har faglokaler, og med dette har eleverne ikke faste pladser, og flere af lokalerne er indrettet med hesteko frem for på rækker. Der er dog fortsat en tendens til, at eleverne på de bagerste rækker deltager mindre i undervisningen, har større risiko for at falde i snak eller at sidde med andre opgaver / anden skolearbejde på disse rækker. Og eleverne fortæller det som en strategi at sætte sig på de bagerste rækker, hvis de ikke er forberedt eller har 'brug for at gemme sig'.

### *Den symbolske værdi af de fysiske pladser i klassen*

De fysiske pladser viser sig at have langt mere end en praktisk betydning i relation til elevernes mulighed for at fastholde koncentrationen og kontakt med læreren. Pladserne bliver tilskrevet symbolsk værdi og indgår som aktiv i elevernes kategorisering af hinanden. Pladsernes klæber sig til eleverne som særlige karakteristika ved deres person. Dette fænomen har særligt sin styrke, når eleverne 'selv vælger' deres pladser, og når dette 'valg' gentager sig. I de klasser, hvor eleverne ikke selv har valgt deres pladser, træder logikken også frem, men den blander sig med en opmærksomhed på betydningen af afstanden til læreren og tavlen. Eleverne registrerer eksempelvis ikke alene forskel på deres egne deltagelse og opmærksomhed, men også på de andre elevers deltagelse og opmærksomhed, da de blev flyttet til en anden plads.

Men i logikken om det 'frie valg' kropsliggøres de fysiske pladser; eleverne på bagerste række *er* elever, der spiller computer, ikke kan holde koncentrationen, har svært ved at følge med, og ikke siger noget i timen, i elevernes (og lærernes) betragtninger. Eleverne bliver positioneret som henholdsvis seriøse eller useriøse, afhængigt af hvor de sætter sig i rummet. Det bliver gjort til en personlig egenskab at kunne fastholde koncentrationen og disciplinere sig selv til følge med. Nedenstående interviewuddrag illustrerer, hvordan elevernes positioneringer er knyttet til de fysiske pladser.

*"Susanne: Hvad hvis jeres række var placeret bagerst i lokalet, ville det så være anderledes?"*

*Tobias: Det kunne da godt være, man kom til at sidde og lave noget andet på computeren, men måske tror jeg ikke, det ville være så meget anderledes, fordi jeg føler, at jeg...*

*Rikke: Det er meget med, hvem der sidder...*

*Tobias: ... med hvem man sidder sammen med, for hvad man bliver... [Rikke: "Og hvem man selv er, ikke"] ...hvad skal man sige, gejlet op til at lave i timerne, ikke. Om man føler, man gider følge med.*

*Thor: Jeg tror altså mere, det er rækken, hvor du er placeret. Sådan har jeg det.*

*Rikke: Men det kommer også an på personen. Hvis personen er den type, der skal holdes i ørerne for at lave noget, eller om personen er den type, der selv er engageret, altså. Nu har vi sådan en som Christian, som du siger, at da han sad ved siden af Hans, var han ikke lige så meget med, og nu sidder vi så sammen, det har utrolig meget at sige. Både hvem man sidder sammen med, og hvilken type man er. Det synes jeg da, er prisværdigt, at man kan...*

*Thor: Jo, jo, men der kan du jo se, at sådan en som ham, han sad jo det samme sted, men det var bare, fordi du kom op, at han begyndte at sige mere.*

*Rikke: Ja, ja, men det har også med personerne at gøre, altså. [...]*

*Thor: Ja. Altså, der kunne godt have siddet dreng-pige, dreng-pige, dernede, tror jeg.*

*Rikke: Men jeg tror ikke, jeg vil sidde dernede, når de sidder og spiller og sådan.*

*Thor: Nå, men det kan jo være, som du siger med Christian. Han ændrede sig jo helt, ved at du kom derop og sidde, altså han ændrede sig jo fra før ikke at sige noget til nu at sige noget og være en del mere aktiv. Så det kommer jo an på, hvem man sidder sammen med. (Hhx Sj, grp. 1)*

Skolerne og lærerne forholder sig forskelligt til betydning af, hvor eleverne sætter sig. I denne klasse valgte eleverne selv, hvor de satte sig de første uger, men herefter har klassens kontaktlærer givet eleverne faste pladser. Eleverne er bevidste om forskellen mellem hvor man sidder, men knytter det også til deres egen tilgang til undervisningen, og særligt deres sidekammeraters tilgang til undervisningen. Eleverne har, som Rikke i ovenstående interviewuddrag, tendens til at tale den manglende deltagelse frem som en personlig karakteristik; '*..hvem man selv er..*', '*...det kommer også an på personen..*'. En common-sense-tænkning, som vi alle jævnligt har tendens til (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). Men de er samtidigt også opmærksomme på betydningen af, hvor man sidder, og hvem man sidder ved siden af, som noget der rækker ud over den enkelte elev. Enten fordi de selv har prøvet noget andet og har oplevet, hvad det gjorde ved deres egen deltagelse eller med referencer til hvordan andre elever, her Christian, har ændret sig og viser en øget seriøsitet gennem større deltagelse i timerne ved at sidde ved siden af Rikke. Interviewuddraget griber desuden fat i to centrale pointer, som jeg vil forsøge at uddybe senere; nemlig sidepladsernes strukturelle betydning i form af *adgang til deltagelse* i undervisningen og sidepladsernes symbolske betydning for elevernes *gensidige socialisering* af måder at gøre elev på. Eleverne har en vis sympati for at den fysiske placering har en betydning, men trækker samtidigt på logikken om personlige egenskaber, som kan tøjles med den rette sidekammerat eller en lærers bevågenhed; om '*...personen er den type, der skal holdes i ørerne for at lave noget, eller om personen er den type, der selv er engageret, altså.*'. Her bliver det at '*holdes i ørerne*' imidlertid ikke knyttet til den fysiske placering, men til en sidekammerat eller læreren. Hans, som netop trækkes frem som en af de elever, der ikke følger med i undervisningen, henviser i et andet gruppeinterview til, at en anden fysisk placering tættere på læreren ville have betydning for hans deltagelse i undervisningen og for hans brug af computeren;



*” For jeg tror, at hvis jeg sad oppe på forreste række, ville jeg nok komme til at give lidt for meget kage, hvis de opdagede, at jeg sad og spillede. Så nej, det tror jeg ikke, jeg ville gøre (spille computer, hvis han sad et andet sted, red.). Jeg ved ikke hvorfor. Det er bare, hvis jeg sad deroppe, ville jeg nok føle mig lidt mere aktiv og så række hånden lidt mere op og sådan noget. Så har jeg heller ikke hele klassen, jeg skal sidde og kigge ud over. Så sidder man bare lige oppe foran og skal kigge på læreren jo.” (Hhx Sj, grp. 2)*

Hans fortæller i interviewet, at han altid laver sine lektier og er forberedt til timen, men at han ikke får sagt så meget, som han gjorde i folkeskolen, og at han spiller en del på computeren i timerne. Begrundelsen for Hans’ manglende deltagelse i undervisningen er altså ikke hans manglende forberedelse, men afstanden til læreren. Når man sidder oppe foran an, ser man på læreren og ikke ud over en hel klasse, som han siger. Koncentrationen er på undervisningen og på kommunikationen med læreren. Det vil få Hans til at *’føle sig lidt mere aktiv’*, og altså en oplevelse af at være legitim deltager. Hans bliver i alle fire interview positioneret som én af *’computerdrengene’* på bagerste række. En position som i alle fire interviews kategoriseres som useriøs og umoden (dog ofte mere med et smil end med en nedladende tone). Kategorien klæber sig til alle eleverne på den bagerste række til højre i lokalet. Citatet viser tydelige spor af, at det også er ud fra denne position, at Hans taler i interviewet. Positioneringen af Hans som én, der skal *’holdes i ørerne’*, træder frem i hans eget udsagn, men han stritter imod kategorien useriøs.

Det interessante er, at eleverne ikke selv har valgt deres pladser, men har fået dem tildelt af klassens kontaktlærer ud fra hendes registrering af elevernes deltagelse i timerne og potentielt konstruktive arbejdsrelationer. Det har altså ikke været helt op til eleverne selv, hvor de sidder. Udgangspunktet var at få placeret de mindre deltagende elever, her både de stille og de urolige, tættere på tavlen, og de meget deltagende elever længere tilbage i klassen. Læreren har med andre ord søgt at udligne forskellene. Men det viser sig, at der netop er undtagelser i relation til de to nævnte rækker: Én dreng har ikke accepteret sin placering og er flyttet fra anden række og har klemmt sig ned på bagerste række i højre side. Men der er ingen elever, der har overtaget den tomme plads, heller ikke

Hans (som netop gerne ville længere op at sidde)<sup>29</sup>. På den forreste række har Asbjørn lavet en særaftale for at blive på forreste række, og Thor fortæller at han har fået lov til at vælge selv. Disse elever reproducerer i deres modstand den forskel, og den symbolske værdi i forskellen, som læreren netop søger at udligne; eleverne på de forreste rækker orienterer sig mod en position som seriøs og aktiv gymnasieelev, hvor eleverne på bagerste række primært orienterer sig mod en position i de sociale fællesskaber (her centreret omkring en interesse for computerspil). De elever, der gør modstand, håndhæver deres ret til selv at vælge, men med dette fratager de hermed også andres ret til at vælge.

Men det 'frie valg' ikke nødvendigvis så frit igen; det lader blot andre logikker være styrende for hvor og med hvem eleverne sætter sig. Logikker, som i højere grad er med til at reproducere sociale positioner end de er med til at skabe nye potentielle forandringsmuligheder og producere nye sociale positioner. David fortæller i nedenstående interviewuddrag, at hans placering oppe foran gør, at han bedre er i stand til at gøre det, som han har svært ved, og ikke at give op og lade sig friste af computeren (og fællesskabet):

*"Fordi jeg bliver nødt til at holde fast i, at jeg gerne vil fremad, for hvis jeg sad dernede, så havde jeg taget min computer med, og så havde jeg siddet og lavet ingenting. Hvor jeg tror, det er godt for mig, sådan en som er skoletræt i forvejen, at jeg vælger at skubbe mig selv fremad, eller, det gjorde Susanne (læreren, red.) så for mig. Så det tror jeg, jeg skal holde fast i, det der med ikke at have computer med og så prøve at... selvom man sidder og er flad i en time, så kommer der alligevel noget ind, i stedet for at man sidder og gemmer sig."* (David Hhx SJ)

David er relativt aktiv i timerne, også selvom han beskriver sig selv som 'mere passiv'. I mine observationer fra denne klasse er der i de fleste timer en udpræget skæv fordeling af, hvem der siger noget i den dialogiske undervisning, og hvor disse personer sidder. Og det synes at være tæt knyttet til elevernes pladser i rummet, som de også henviser til. Jo længere væk man er fra læreren, desto større tendens har man til at 'falde fra' i undervisningen og lade sig forstyrre af computeren eller snakke med sidemanden. Klasserummets 'aktive' pladser er på de to forreste rækker i lokalet, og på

---

<sup>29</sup> Det skal her bemærkes, at en af de drenge, der sidder tilbage på den 'forladte' række, i interviewet med Hans også nævner rækken dårlig række i relation til adgang til tavlen. Jeg kunne dog ikke genkende pladsen som særlig udsat på det punkt, men betragter derimod den valgte plads på bagerste række som langt mere udsat her.

de midterste pladser på anden række i højre side, og på anden og tredje række i venstre side. Flere elever på de forreste rækker får sagt noget i næsten hver time, med eller uden markering. Derudover foregår der også en del kommunikation med læreren, når timen starter og slutter, og ved de opgaveløsninger som eleverne bliver sat i gang med ved deres pladser. De midterste pladser på de bagerste rækker har en tendens til at tiltrække negativ opmærksomhed hos lærerne. De 'passive' pladser i lokalet er de bagerste rækker, og ydresiderne i lokalet på alle rækker (dog delvis med undtagelse af den forreste række).

### *Forestillingen om det frie valg – at finde sin plads og at kende sin plads*

Lærerens placering af eleverne *gør noget* for flertallet af eleverne, og det gør noget for klassen. De fysiske pladser ved en klassisk bordopstilling på rækker åbner op for nye positioner og mulige deltagelsesstrategier for nogle elever, mens det lukker og fastholder andre elever i mere passive og problematiske positioner. Elevernes måder at sidde på i undervisningslokalet er en betydningsfuld kilde til hierarkier i klassen, idet det dels giver anledning til elevernes forskellige muligheder for deltagelse i undervisningen og dels er med til at konstruere særlige blikke på elevernes seriøsitet og faglige indsats. 'Computerrækken' og 'Stræberne' positioneres som yderpunkterne i klassen. Kontaktlæreren har i Hhx Sj forsøgt at bryde med logikken om sammenhængen mellem seriøsitet og fysisk placering i rummet ved at tildele eleverne pladser, som støtter elever, der har vanskeligt ved at deltage i timen. Det er lykkedes dér, hvor eleverne ikke har haft mulighed for at få indflydelse på beslutningen. Hierarkiet i klassen træder først tydeligt frem dér, hvor eleverne har brudt ud af deres placering eller har sikret sig en særordning. Mantraet om 'det selvstændige valg' og 'eget ansvar' synes med andre ord særligt at gavne elever med en stærk position. De forreste pladser, som dels forpligter eleverne på øget deltagelse og dels giver bedre adgang til øget deltagelse, er primært forbeholdt disse elever. Man skal gøre sig fortjent til de forreste pladser. De øvrige elever placerer sig i en mere jævn gruppe af mellempositioner med forskellige sociale og faglige styrker og svagheder, som eleverne er gode til at få øje på, bruge og udfordre hos hinanden. Der er spæde tegn på grupperinger i klassen ud fra, hvor eleverne sidder. Men da eleverne tidligere har siddet med andre elever og har gamle bekendtskaber med sig, er grupperingerne dynamiske og brydes jævnligt.

I faglokale-klasserne, hvor eleverne skifter lokale for hvert fag, forholder eleverne sig ligeledes også til, hvor de sætter sig i timerne. Her formuleres det som et eget valg, hvor man sætter sig, med mindre altså at pladsen er optaget, og med dette bliver pladserne også tilskrevet symbolsk værdi. Hvis man sætter sig oppe foran, er det for at følge med og for at deltage aktivt i timerne. Eleverne

viser her samtidigt, at de mestrer faget. Pladserne kan være vanskelige at indtage for andre elever. I Stx Kbh II klassen er de forreste pladser ofte ikke dem, der bliver valgt først. Men samtidigt er der også mange elever, særligt pigerne, som heller ikke bryder sig om at sidde på de bagerste pladser, og igen med henvisning til at '*man er ikke med på samme måde*' (Stx Kbh II, grp. 1). I mine observationer viser det sig, at de bagerste rækker ofte bliver indtaget af drenge (med få undtagelser), og de forreste pladser primært bliver indtaget af piger. Med undtagelse af matematiktimen, hvor flere drenge indtager de forreste rækker. Det handler om at finde sin plads og at kende sin plads.

En af drengene i Stx Kbh forsøger at bryde med denne logik ved at sætte sig på forreste række i en matematiktime. Ikke fordi han har styr på det, men tværtimod fordi han har svært ved matematik og har brug for hjælp. Dette går ikke ubemærket hen hos den gruppe drenge, han normalt sætter sig sammen med.

*//I matematiktimen sætter Thomas sig på forreste række. Dette bliver hurtigt kommenteret af drengene på bagerste række, som han normalt sidder med. De råber grinende til ham: "Hvad så, din tøffelheld?!" Thomas sidder med ryggen til drengene, vender sig irriteret mod dem og råber tilbage "Hey, hvad er der med dig, din barnerøv. Jeg skal have hjælp til matematikken, så jeg vil sidde oppe foran." Drengene griner, og joker videre til og om Thomas, som forsøger at ignorere dem. Matematiklæreren starter timen med at give opgaver tilbage, samtidigt med at snakken fortsætter ved bordene. Hun taler højt og tydeligt, siger at mange har haft problemer med opgaverne, og at de skal have mere end halvdelen rigtigt for at få 02. Snakken bliver højere ved bordene. Enkelte elever kalder på læreren og beder hende forklare, hvad de har gjort galt. Hun går rundt, forklarer dem det ved bordet eller oppe ved tavlen. Højt og tydeligt, så hun kan overdøve snakken ved bordene.[...] Læreren bliver i klassen i pausen. Flere elever bliver tilbage i klassen og hiver fat i læreren for at få hjælp til opgaven. Hun hjælper eleverne efterhånden som de kalder på hende. Thomas sidder med hånden oppe, samtidigt med at han forsøger at regne på opgaven. Et par drenge kommer ind og griner af, at Thomas sidder med hånden oppe. Thomas forsøger at ignorere dem, men uden held, og udbryder: "Luk nu røven, mand, eller jeg smadrer dig." Læreren kommer hen til Thomas, som siger: "Jeg forstår det overhovedet ikke, og jeg har lyst til at smide det hele ud af vinduet. Jeg er sgu frustreret." Læreren forklarer det, samtidigt med at hun stiller retoriske spørgsmål til Thomas. Pigen ved siden af Thomas følger med og deltager i gennemgangen.// (Stx Kbh II, matematik 1.g)*

Kommentarerne fra drengene illustrerer, at de forreste pladser har en særlig position for dem, der 'vil undervisningen' og for 'stræberne'. Men det er ikke at Thomas' begrundelse for at sætte sig deroppe. For ham handler det om at komme tættere på læreren for at kunne få mere hjælp på den måde (og holde koncentrationen). Thomas vægter sin indsats for at forstå matematikken højere end sin position blandt vennerne og har med dette ofret sin sociale position for at få greb om faget (Reay, 2006a: 344). Det lader sig ikke stå ubemærket af drengene. At Thomas ikke mestrer matematikken, gør ham yderligere sårbar og nem at råbe af og udstille for resten af klassen. Vi kan stille os spørgsmålet, om han også ville være blevet råbt af, hvis han mestrede matematikken, og havde sat sig på forreste række for at gøre opmærksom på sin kunnen (en strategi Asbjørn benytter sig af i Hhx Sj-klassen)? Det er ikke ud fra denne ene konkrete situation til at sige, om Thomas formår at få øget adgang til undervisningen og lærerens hjælp, eller om dette kan betragtes som et af de første skridt for Thomas over i en anden elevposition i gymnasiet eller måske blot i relation til matematiktimerne. Thomas begrundet det som en kamp alene mellem ham og matematikken, som kun læreren kan hjælpe ham med at få greb om. Man kan undre sig over, hvorfor Thomas ikke søger hjælp hos andre elever, eller hvorfor eleverne ikke tilbyder deres hjælp. Den konkrete hændelse er observeret i en time, hvor eleverne arbejder videre med en opgave, mange finder vanskelig. Måske det er årsagen. Det kan også handle om fagets doxa om det selvstændige og individuelle arbejde, og kravet om at kunne selv, som jeg var inde på i foregående kapitel. Men situationen illustrerer, hvordan det som giver sig til udtryk for at være elevernes eget valg hvor de sidder ikke gælder for alle elever.

Bjerg (2011) er i sin afhandling om skoleerindringer også omkring kampen om de eftertragtede siddepladser, som ofte udspillede sig den første skoledag efter sommerferien. Bjerg konstruerer en filmisk ekstrapolering fra den kollektive erindring, som de fleste af os vil kunne trække på i udfoldelsen af tematikken omkring fordelingen af siddepladser i lokalet. 'Filmklippet' beskriver, hvordan eleverne vælter ind og kæmper for at finde en plads i spændingsfeltet mellem den eftertragtede plads bagerst i klassen og katederet, og om hvordan eleverne samtidigt orienterer sig *'ikke alene gennem de materielle pulte og bænke, men også gennem kroppe som nu har befolket og – positioneret – sig'*. 'Filmklippet' slutter med sætningen: *"Scenen er slut: Timen er begyndt, men skolelivet er allerede i fuld gang."* (Bjerg, 2011: 67).

Den hektiske stemning omkring dette såkaldte filmklip gør sig ikke helt gældende for eleverne i mit materiale. Pladserne er allerede indtaget, og skolelivet er i gang. Jeg var ikke tilstede på elevernes første skoledag, men kan observere, at de sidder stort set samme sted hver dag (i interviewene beskriver de pladserne som deres). For eleverne i klasserne med skiftende klasselokaler (Stx Kbh II og Stx Sj) er denne kamp om pladserne aktuel hver dag og stort set i hver time. En stor del af elevernes frikvarter går med at finde sig den rette plads i lokalet, og pladserne bliver hurtigt fordelt. Nogen elever går mere aktivt ind i kampen, mens andre holder sig mere i periferien. Definitionen af hvilke pladser der er de eftertragtede veksler mellem timerne. For begge klasser gælder det, at eleverne har mere eller mindre bevidste strategier for, hvor de sætter sig og med hvem, men i interviewene følger herefter ofte bemærkningen *'altså hvis ikke pladsen er blevet taget'* (Stx Kbh II). Herefter placerer eleverne sig i spændet mellem det, de betragter som den ideelle plads i relation til timen, deres forberedelse, deres relation til faget, venskaber, arbejdsrelationer etc. og de pladser, som de forsøger at undgå i relation til afstanden til læreren og deres potentielle sidekammerat. Denne kamp om pladserne er en stor del af skolelivet, som eleverne ikke kan holde pause fra, hverken i frikvarteret eller i timerne.

Bjerg betragter det hun kalder *'aktiviteten find-din-plads'* som en *'...katalysator for tilblivelse gennem relationer, bevægelser og sansninger'*, og med dette henviser hun *'...i første omgang ikke til aktiviteten som et spil om faste placeringer og positioner, forstået som et tilbud om identitet, snarere begrebsliggøres klasseværelset som et tilbud om intensitet'* (Bjerg, 2011: 77). Bjergs analytiske perspektiv er på virkningshistorie i skoling af lyst, og her har hun særligt fokus på skolen som et affektivt rum. Dette er ikke mit fokus. Min pointe med at inddrage Bjergs analyser her er at vise, hvordan klasserummet kan betragtes som et felt af potentiale, hvad enten der er tale om at man betragter det som et affektivt rum eller som et rum af positioner og sociale kategoriseringer, der står klar til indtagelse og bestemmelse af subjekterne.

Hændelsen beskrevet ovenfor med Thomas, som bryder den sociale orden ved at sætte sig på forreste række, er interessant eksempel på, at det, som synes at være 'et frivilligt valg' om hvor man sætter sig, ikke er så frivilligt endda. Det handler ikke alene om, hvilke pladser der er 'frie eller optaget' i praktisk forstand, men også i symbolsk forstand. Om der er balance mellem elevernes position i klassen og deres deltagelsespraksis, eller det som vi med Skeggs (1997) kunne beskrive som balance mellem elevens sociale position og den subjektposition den enkelte tilbydes. Hændelsen illustrerer elevens vanskeligheder med at 'forbedre' sig ved at gøre en indsats, og

hvordan dette ikke alene handler om 'vilje' at indtage en anden position (Faber, 2008: 38; Skeggs, 1997: 81ff). Kampen mellem Thomas og drengene på bagerste række kan ses parallelt med Eriks formulerede 'irritationen' over, at nogen får 'tildelt' de gode pladser i Hhx Sj-klassen. Begge situationer viser, hvordan drengene som en del af deres gruppeidentitet fastholder hinanden i en position forskellig fra 'stræberne' eller 'dem som gør noget for deres skole'. I begge tilfælde er der også en snert af misundelse, eller måske snarere en oplevet trussel, hos drengene.

I Stx Kbh II-klassen bliver Thomas' indtagelse af en plads på den forreste række kommenteret som et 'valg', der i Thomas' tilfælde ikke alene symboliserer seriøsitet, men også et 'fravalg' af de andre drenges selskab og position. Forbedring (og mobilitet) påkalder ofte også en reaktion fra dem, der bliver efterladt, dem man bevæger søger at bevæge sig væk fra, som Skeggs pointerer (Skeggs, 1997). Det sociale fællesskab mellem drengene er dermed ikke alene en ressource, men også konfliktfyldt og differentierende. Drengenes bemærkninger til Thomas fortsætter i matematik-timerne i de efterfølgende dage, og hverken læreren eller de øvrige elever kommenterer det.

Omvendt er det også vigtigt, at hændelsen finder sted inden for en klasserumskultur, hvor det pba. skolens struktur i faglokaler og dermed tilhørende skiftende pladser synes at være mere tilgængeligt at skifte pladser end det gør i de klasser, hvor eleverne har fast klasselokale og det fra første dag har været op til eleverne selv, hvor de satte sig. I sidstnævnte klasser er pladserne om end mere låste og utilgængelige. I disse klasser hersker der en uskreven regel, om at man har faste pladser, og at man ikke kan tillade sig at sætte sig på en af de andre pladser, med mindre at eleven der sad på pladsen er fraværende den dag / time. Som en af drengene udtrykker det i et interview: *"hvis der er én der sætter sig på min plads, vil jeg smide personen væk"* (Stx Kbh I). Thomas (Stx Kbh II) lidt drastiske ryk fra den urolige bagerste række til den koncentrerede og 'skoledede' første række går ikke ubemærket hen. Men det er dog muligt at indtage en anden plads på en lidt mere tilfældig og diskret måde. Måske ikke for Thomas? Og måske heller ikke for de drenge, der råbte af ham. Men for flere af eleverne lykkedes det dem fint at sætte sig forskellige steder, om end der ofte er et mønster i, hvem de sætter sig sammen med (jf. Kapitel 9).

Fordeling af de aktive og passive pladser i lokalet viser sig ikke på samme måde som en problematik, når eleverne sidder i hesteko eller i grupper af borde. Her har alle elever stort set samme adgang til tavlen og til læreren, og der er ikke pladser, som giver mulighed for at 'gemme sig' eller 'slappe af' i timerne. Ligeledes er der ikke pladser, som kræver fuld koncentration gennem hele timen, som eleverne ofte bemærker gælder for de forreste rækker. Alle pladser er stort set lige

synlige for læreren, og dermed lige 'aktive' pladser. Hesteskoopstillingen virker hermed bedst i relation til inddragelse af flest mulige elever i klasserumsundervisningen. Dette betyder imidlertid ikke, at forskellene mellem eleverne udjævnes, da der naturligvis er meget andet på spil end de fysiske pladser. Men der opstår ikke samme skarpe opdeling i de aktive og passive pladser som registreret i lokalerne med borde og stole i en klassisk opstilling på rækker.

### **Fordeling af positioner i klasserummet gennem den fysiske organisering?**

Der hersker en logik om at eleverne på de forreste rækker er for stræberne, og de elever 'der gør noget for deres skole', og de bagerste rækker er for de 'useriøse' elever og dem der 'slapper af'. Samtidigt viser det sig også, at de forreste pladser netop giver adgang til en øget koncentration og en oplevelse af 'at være med' – hvor de bagerste rækker har den modsatte funktion. Det kræver med andre ord mere af eleverne at følge med på bagerste række end på forreste række. Sammenhængen mellem den fysiske organisering af klasserummet og graden af valgfrihed (og muligheden for variation) i relation til elevernes sidepladser har betydning for dannelsen af positioner og hierarkier i klassen. Elever, der er usikre på faget og gymnasiekulturen, har en tendens til at sætte sig bagerst i lokalet, men dette er samtidigt en mere udsat position i relation til at bevare koncentrationen og at kunne indgå aktivt i undervisningen. De elever, der i højere grad mestrer faget og gymnasiekulturen, har derimod tendens til at sætte sig foran. Enkelte elever udfordrer denne logik, men ikke uden kamp og ofringer.

Nogle elever skal i højere grad forklare og forsvare deres valg, hvis de aktivt vælger at sætte sig på de forreste rækker. Der er flere tegn på, at særligt drenge tendentielt fastlåser hinanden i uhensigtsmæssige positioner. For disse elever har lærerens beslutning om at placere eleverne en afgørende betydning. Eleverne efterspørger ligeledes lærerens autoritet i relation til elevernes brug af computere i timerne. Gymnasiekulturens doxa om det frie valg og krav om selvstændighed virker reproducerende og individualiserende. Doxaen gavner primært de elever, der allerede (fra første dag og tidligere skoleerfaringer) har erhvervet sig en position som aktiv elev. For de øvrige elever betyder det, at de med deres bevægelser i rummer og deltagelsespraksisser, og mangel på samme, får positioneret sig på kanten af kategorien legitim deltager. Lokalets fysiske indretning, lærerens indblanding i hvor og med hvem eleverne sætter sig og deres brug af computeren, og elevernes kategoriseringer af hinanden ud fra dette har afgørende betydning for elevernes inkludering i undervisningen. De to næste kapitler følger op på dette med analyser af elevernes deltagelsesstrategier, elevkategoriseringer, fællesskaber og (dis)identifikation.



I analysen af de fem klassers måder at organisere sig på træder elevernes adgang til undervisningen og positionering i klasserummet frem som forskelle mellem brug af faglokaler og fast klasselokale samt indretningen af undervisningslokalet med borde i klassisk opstilling på rækker eller hesteskosbordopstilling. Eleverne i klasserne med brug af faglokaler er glade for den mulighed, som de skiftende lokaler (potentielt) giver dem for at sidde forskelligt i de forskellige fag, og med dette muligheden for at åbne op for flere nye relationer. De orienterer sig mod en balance mellem de sociale relationer, relationen til faget og til lærerne, men de skiftende lokaler giver dem en mulighed for at sidde forskelligt i de forskellige fag, og med dette kan der åbnes op for flere nye relationer. De er dog ofte også tynget af logikken om det frie valg, hvor de skal forsvare, hvorfor de sætter sig som de gør. At komme senere ind i rummet, så 'ens naturlige' plads er optaget, fungerer som den eneste legitime forklaring på, at man ikke sætter sig som forventet af klassekammeraterne og dem man har opbygget andre relationer til. Logikken om det 'frie valg' udstiller sårbarhed i relation til at blive valgt fra som sidekammerat. Valget får symbolsk værdi i relation til de andre elever, til faget og til skolearbejdet.

Elevernes brug af lokalet er for de klasser, hvor eleverne selv vælger deres pladser, tæt knyttet til deres relation til faget og gymnasiekulturen; tilbagetrukkethed hvis de er usikre, og fremme i rummet hvis de har overskud og sociale relationer (jf. Kapitel 9). Tildeles eleverne faste pladser, åbnes der ofte op for nye arbejdsfællesskaber, deltagelsespraksisser og positioneringsmuligheder. Indretningen af klasselokalet i borde på lange rækker åbner op for en tættere adgang til undervisningen på de forreste rækker, og en længere afstand til undervisningen på de bageste rækker. Hvor organisering af bordene i en hestesko åbner op for en mere lige adgang til deltagelse, idet den ikke har samme inddeling i passive og aktive pladser.

## Kapitel 8: Deltagelsesstrategier og elevkategorisering

I dette kapitel analyserer jeg elevernes deltagelsesstrategier. Vi bevæger os videre fra det foregående kapitels fokus på elevernes adgang til de forskellige deltagelsespraksisser. I kapitel 7 var mit blik særligt rettet mod, hvordan undervisningsformen og den organisatoriske indretning af lokalet har betydning for elevernes adgang til de forskellige deltagelsespraksisser og til forskellige former for praksisfællesskaber. Grundlaget for disse analyser var særligt mine observationer i klasserne. I dette kapitel vender jeg blikket mod elevernes måder at betydningstilskrive de forskellige deltagelsespraksisser og -strategier, og herunder særligt den mundtlige deltagelse i den lærerstyrede klasseundervisning<sup>30</sup>. Kapitlet deler sig i to dele; et med fokus på hvordan eleverne begrunder deres deltagelsesstrategier, og herunder hvordan de knytter det til den herskende doxa i gymnasiet og i den konkrete klasserumskultur. Opmærksomheden er her særligt på elevernes praktiske sans og deres arbejde med at gøre det anderledes og bedre, end de formåede at gøre det i folkeskolen. De bærer med andre ord logikken om deltagelse i undervisningen med sig fra folkeskolen ind i gymnasiet. Men hvor det i folkeskolen ikke blev betragtet som særligt cool at være aktivt mundtligt deltagende i folkeskolen, kæmper eleverne nu med en bevidsthed om, at undervisningen i gymnasiet særligt er bundet op på en kultur omkring individuelle præstationer. Den mundtlige deltagelse i undervisningen har afgørende betydning for deres positionering overfor læreren, men også overfor eleverne i klassen og deres muligheder for at skabe arbejdsfællesskaber. Den anden del af kapitlet går derfor tættere på de elevkategoriseringer, positioner og positioneringer, den mundtlige deltagelse i undervisningen giver anledning til i de forskellige gymnasieklasser. Elevkategoriseringerne er ligeledes tæt knyttet til klasserumskulturen i de fem klasser og relationen mellem eleverne. Analyserne i kapitlet viser, hvordan elevernes deltagelsespraksisser i undervisningen ikke alene handler om vilje, viden og kompetencer hos eleverne, men også om en tro på at deres investeringer giver dem adgang til de attraktive positioner, ikke alene i gymnasiekulturen, men også i klasserumskulturen.

---

<sup>30</sup> Hertil bør det nævnes, at denne undervisningsform var den absolut mest udbredte på alle fem skoler i de uger, som jeg observerede i (se også Hutter et al., 2012; Moldenhawer, 2005).

## Den mundtlige deltagelse i undervisningen som forskelssættende praksis

Den mundtlige deltagelse i undervisningen træder i alle fem klasser frem som en særlig forskelssættende praksis. Forskellene viser sig mellem de elever, der 'markerer selv' og dem som 'bliver plukket', og i den symbolik der er indlejret i de to praksisformer; selv at melde ind med et svar og bidrag til undervisningen, og at blive bedt om at komme med et svar af læreren. Eleverne kobler de to deltagelsesformer til dikotomiske begrebspar som 'disciplin' og 'dovenskab', 'engagement' og 'ligeegyldighed' samt 'klogskab' og 'ikke-så-klog'. Alle begreber, hvis betydning knytter sig til elevernes forestillinger om at tage ansvar for sin skole. Samt at vise, man hører til i gymnasiet, at man kan spille spillet. Men der knyttes også dikotomiske begrebspar som 'arrogance' og 'kammeratlig', 'at tage plads' og 'at give plads', 'at vise hvad man kan' og 'at udstille andre' til disse deltagelsespraksisser. Den mundtlige deltagelse i undervisningen vedrører ikke alene den enkelte elev, men også dennes position og positionering i klassen. Hvordan de forskellige deltagelsespraksisser bliver tilskrevet betydning og knyttet til forskellige kategorier, viser sig ikke alene som forskelle mellem elever og deres positioneringer i den enkelte klasse. Det viser sig også som forskelle mellem de udvalgte klasser.

I det første afsnit zoomer jeg ind på en gruppe drenge i Hhx Sj-klassen og deres subjektive fortællinger om betydningen af den mundtlige deltagelse i undervisningen, og hvordan denne er med til at skabe forskelle i undervisningsrummet. Disse forskelle trækker jeg med hen i de efterfølgende afsnit, hvor jeg zoomer ind på elever fra Stx Sj for herved at vise forskellene mellem klasserne, men også hvordan disse forskelle har betydning for 'det normale' og 'det anderledes' i de to klasser. Dette fører os videre over i elevernes kategoriseringer af sig selv og hinanden ud fra deres perspektiver på de forskellige elevpraksisser og kategorien 'den gode elev'. Disse kategoriseringer knytter sig ikke alene til forskellige praksisser, eller strategier, meget tyder på at de ligeledes knytter sig til social klasse som følelse og identitetskategori (Reay, 2009; Reay & Wiliam, 1999; Skeggs, 1997; Beverley Skeggs, 1997; Youdell, 2006)

*"....hvis jeg kunne tage mig sammen til at sige noget..."*

I fire ud af de fem klasser er deltagelsesmønsteret i relation til den mundtlige deltagelse i undervisningen meget identiske. I fleste af de timer, jeg observerer, er det kun ganske få elever der får sagt noget ved egen markering. Disse elever siger til gengæld ofte noget flere gange, og i stort set alle timer (se også Hutter et al., 2012; Moldenhawer, 2007; Reay, 2009; Ulriksen et al., 2009).

Den mundtlige deltagelse i undervisningen var et centralt tema i elevernes fortællinger om deres måder at deltage på i timerne. I interviewet med en gruppe drenge fra Hhx Sj fortæller flere, at de har svært ved at få sagt noget i timen, og derfor er glade for at lærerne ind imellem 'plukker'. For dem betyder det, at det øger deres mulighed for at sige noget i timen. Lærerens 'udplukning' giver eleverne en anledning til at komme 'ind i' undervisningen igen, hvis de har mistet koncentrationen. Plukning giver anledning til at tage sig sammen. De fortæller, at det kræver megen overvindelse for dem at sige noget i timerne. Men samtidigt også at det giver dem en oplevelse af at være en del af undervisningen, når de får sagt noget i timen (se også Ulriksen et al., 2009). De oplever det derfor (primært) som en hjælp, når læreren 'plukker'. Om end de ind i mellem oplever det som et element af kontrol af om de følger med i timen og om de er forberedte. Dette bliver imidlertid ikke negativt konnoteret, men mere som en påmindelse om, at de hellere må følge med.

*”Erik: Jeg synes, det er godt, de udplukker. For eksempel for sådan en som mig. Hvis jeg ikke får taget mig sammen til det, så er det sgu meget godt, at jeg bliver udplukket engang imellem, så får jeg mig taget sammen og får sagt bare lidt.*

*Hans: Det kan altså også være en nitte, hvis man ikke har fulgt med, at man lige pludselig bliver udplukket nemlig.*

*Erik: Ja, for så kommer du til at tænke på det, så får du sgu taget dig sammen og lavet noget resten af timen i det mindste.*

*Hans: Ja, så laver man noget.*

*Asbjørn: Jeg har bare sådan en idé om, og det synes jeg også, jeg har hørt et sted, at gymnasiet, det var noget, hvor man selv skulle tage sig sammen, og man selv skulle bruge energien på at række hånden op. Så synes jeg, det er noget mærkeligt noget med det udplukning, for det føler jeg, var noget, man gjorde i folkeskolen. For nu er det virkelig et selvstændigt valg, og hvis man har lyst til at få en god karakter, skal man række hånden op hele tiden og selvfølgelig også sige nogle kloge ting, i stedet for ligesom at...*

*Erik: Jeg tror, lærerne får lidt medlidenhed med dem, der ikke siger noget, fordi de måske godt ved... Og jeg ved godt, at sådan burde det måske ikke være. Men jeg tror, de får lidt medlidenhed med dem, de måske godt ved, har lavet deres lektier. Du kan se, jeg sagde ikke så meget til sidste spansktime, men til sidst fandt hun mig, men jeg havde jo lavet mine lektier.” (Hhx Sj, grp. 2)*

Interviewuddraget viser paradokset ved at lade sig blive 'plukket'; det de oplever som en hjælp til at komme på banen, får de samtidigt positioneret sig som 'nye deltagere' i feltet, for hvem den

legitime deltagelse ikke opleves naturligt. Drengene bliver gennem 'plukningen', og det formulerede behov for 'plukning', positioneret som elever, hvis praksis ikke er som forventet i gymnasiet. Asbjørn gør opmærksom på gymnasiets doxa, om at det er elevernes eget ansvar at få sagt noget i timen. Erik gør ikke modstand, men accepterer argumentationen og sin position gennem udsagnet at *'det nok ikke burde være sådan'*, at lærerne skal 'plukke' elever, men at læreren nok *'får lidt medlidenhed med dem, der ikke siger noget'*. Lærerens handling bliver med andre ord betragtet som en handling, der skal hjælpe dem, der ikke har den selvdisciplin og selvtillid, som er forudsætningen for den legitime praksis. Asbjørn får med sin henvisning til gymnasiets doxa og kulturelle praksis positioneret sig som en elev, der gør gymnasiet på den legitime og forventelige måde; 'tager sig sammen' og 'bruger energien på at række hånden op'. Eleverne formulerer det jævnligt som en afgørende forskel mellem folkeskolen og gymnasiet, at eleverne bliver afkrævet selv at tage ansvar for sin skole (Ulriksen et al., 2009). Asbjørns læsning af gymnasiekulturens krav til eleverne karakteriseres ved visning af interesse i uddannelsen og faget, og det foregår bl.a. gennem en aktiv mundtlig deltagelse i timerne. Erik og Hans afviser ikke logikken om, at det er elevernes eget ansvar og ikke lærerens ansvar. Det betragtes som selvfølgelig. 'Plukning' er derfor heller ikke en praksis, de forventer af læreren. Men de sætter pris på 'plukningen' og betragter det som en hjælp til det, de har vanskeligt ved; at få sagt noget i timen. Dermed gør de også opmærksom på, at det kan være sværere for nogen end for andre.

Drengene anerkender dog ikke Asbjørns markering af, at det alene er gennem den mundtlige deltagelse i undervisningen, man viser sin interesse i uddannelsen og karaktererne. De kæmper for deres værdighed som deltagere i gymnasiet med henvisning til at de også gør en indsats; laver deres lektier. Det der skiller de to strategier 'markeringen' og 'plukningen', handler i Eriks perspektiv ikke om interesse, men om selvtillid, vane og selvdisciplin til at vise, at man har læst og er forberedt. Logikken om selvdisciplinering og at vise læreren, at man mestrer dette dominerer, og der er enighed mellem drengene om at på det punkt, gør Asbjørn en bedre indsats. Drengene taler ud fra forskellige perspektiver eller synspunkter, og det er ud fra dette de kæmper for at positionere sig som værdige gymnasieelever (Skeggs, 1997, 2004). Asbjørn fortæller det frem som et valg, noget man kan beslutte sig for at gøre anderledes, hvis man vil. Det kræver imidlertid hårdt arbejde *'at gøre noget for sin skole'*, men det lønner sig ifølge Asbjørn, og det er i dette lys, at man skal læse Asbjørns udsagn om, at det er den enkeltes eget ansvar at markere for at få sagt noget i timen. Markeringen er med til at skabe de forskelle i klassen, som netop dem der mestrer dette og give en privilegeret position i relation til opnåelse af anerkendelse og karakterer. Ikke alene har Asbjørn

kæmpet for positionen som 'god elev', det er en position som han hele tiden må kæmpe for at bevare, og i denne kamp handler det også om at skille sig ud fra de andre som én, der gør en særlig indsats. Og til dette hører, at han føler sig tvunget til at markere og sørge for at vise sin indsats.

*"Erik: Jeg tror, at forskellen på mig og Asbjørn, for eksempel, det er, at jeg tror, vi begge to laver lektier, men Asbjørn får sagt en masse i timen. Så lærerne vil helt klart give ham bedre mundtlige karakterer, fordi jeg aldrig siger noget. Så hvis jeg så kunne tage mig sammen til at sige noget, så kunne det også være, jeg kunne få en bedre karakter. For det er jo også det, de hele tiden siger. At du kan jo sagtens lave dine lektier og være god til det, du skal. Men hvis vi ikke hører det, så kan vi jo ikke vide, om du er god eller ej. Så du får en dårlig karakter lige meget hvad.(...)*

*Susanne: Men hvad så hvis man for eksempel oplever, at man i en time ikke får sagt noget, var det så lige meget, alt det man fik lavet inden?*

*Asbjørn: Det føler jeg. Det er derfor, jeg bliver nødt til at række hånden op hele tiden. Det irriterer mig, hvis jeg ikke får sagt det, jeg har lavet.*

*Erik: På en måde irriterer det også mig, men jeg får alligevel aldrig reelt taget mig sammen til at få sagt så meget, men jeg føler stadig, det er... Altså, det er jo lige meget med den mundtlige karakter, hvis du ikke får sagt det. Men det er bedre at få det lavet, hvis du ikke får sagt det, end slet ikke få det lavet, for så kan du det i det mindste til eksamenerne. Så ved du, hvad det handler om. Så har du bare ikke vist lærerne, at du ved det. Så det er vel også vigtigt at lave dem, også selvom man ikke siger noget. Det er rarest at få sagt det, man har lavet." (Hhx Sj, grp. 2)*

Diskussionen mellem eleverne illustrerer, at de alle har 'knækket koden' og er begyndt at indoptage logikken om, at de selv bliver nødt til at markere og melde ind for at vise deres forberedelse. Det handler her alene om at sørge for at sige noget. De anerkender det at markere selv som en handling, der signalerer, at man er forberedt, følger med og har styr på det. At blive 'plukket' bliver betragtet som det modsatte; at man er usikker, uselvstændig og har brug for hjælp – at man ikke kan tage ansvar for sig selv og sin uddannelse. De accepterer gymnasiekulturens privilegiering af mundtlighed som symbol på selvtillid, selvstændighed, ansvarlighed og seriøsitet (Bourdieu & Passeron, 1977/2006; Ulriksen et al., 2008). Begreber som alle bliver konnoteret positivt af drengene.

Trods enighed om spillet (doxa), og de indsatser, der skal til, (illusio), er det tydeligt, at de hver især kæmper en kamp for at deltage i undervisningen. Ingen af drengene kan betegnes som Bourdieus 'fisken i vandet' (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996), heller ikke Asbjørn, idet den mundtlige deltagelse ikke falder dem 'naturligt'. Asbjørn erfarer, at han gennem en deltagelsesstrategi opnår

en anerkendelse og en position som 'god elev'. Han forsvarer logikken om, at det i gymnasiet er elevernes 'eget ansvar' at 'tage sig sammen' og få sagt noget i timerne for herved at kunne fastholde den position, som han så hårdt har kæmpet for at opnå. Det viser sig gentagne gange i interviewet. I undervisningen gør Asbjørn også læreren opmærksom på, at '*...det må være elevernes eget ansvar at få sagt noget i timerne...*' (Hhx Sj, grp. 2). Bemærkningen falder i en time, hvor læreren lige har fortalt eleverne, at hun i gennemgangen af det forestående gruppearbejde vil sørge for, at de alle får sagt noget, også selv om de ikke selv melder ind. Lærerens respons på Asbjørns kommentar er, at det for nogen er lidt vanskeligere at få sagt noget, og at de lige skal hjælpes i gang med det. Men at det senere vil være noget også hun forventer at eleverne selv kan. Netop den form for distinktion, som han opsøgte ved kommentaren.

Den mundtlige deltagelse bekræftes af læreren som en forskelssættende praksis. En praksis, for hvem der mestrer den, symboliserer selvsikkerhed og et tilhørsforhold til feltet. Mundtlig aktiv deltagelse i klasserumsundervisningen er med dette ikke blot en praksis, men også en kapital, en ressource eleverne 'besidder' eller 'ikke besidder'. Denne ressource kan veksles til 'selvsikkerhed' og 'selvdisciplin' hos dem, der selv 'melder ind' med svar. De, der ikke besidder denne kapital, bliver positioneret som 'dovne' og 'uden disciplin'. Ikke blot af de andre elever, men også af eleverne selv: '*Erik: Jeg er bare for doven, tror jeg*' (Hhx Sj, grp. 2). Denne positionering som 'doven' hænger imidlertid ikke sammen med Eriks fortællinger om at have fokus på at lave sine lektier, og at han også er meget mere motiveret for at gøre det nu end han var i folkeskolen. Alligevel betragter han sig selv som 'doven', når de taler om at få sagt noget i timen, selv at markere eller at blive plukket. Selvsikkerhed aflæses i gymnasiet som en kapital, der tillægges symbolsk værdi. En ressource der igen kan veksles til en kropsliggjort kulturel kapital og andre symbolske kapitaler som selvstændighed, ansvarsfuldhed og selvdisciplin.

Eriks positionering som 'doven' kan betragtes som en form for 'klasset' positionering, som jeg vil komme ind på senere i kapitlet (jf. afsnittet om elevkategorier). Men det kan også betragtes som en kønnet positionering. Flere undersøgelser viser, at der til positionen 'en god elev' ofte knytter sig en kategori som klogskab. Men også at klogskab forbindes med dygtighed, og at en strategi som flittighed, særligt blandt drenge, ikke betragtes som en legitim strategi (Hutters et al., 2012; Ingram, 2009; Reay, 2009, 2010; Renold, 2006). Eriks forsøger at positionere sig som 'doven' for at bevare sin status i drengegruppen, og indirekte at nedvurdere Asbjørns 'flittigheds'-strategi. En strategi, der særligt tolkes som en feminin-strategi, som til tider strider imod det at tage ordet i

undervisningen, som primært betragtes som en maskulin strategi. Dovenskab knytter sig derimod til en mere 'loose' holdning til skole, som jævnlige knyttes til maskulinitet (Bertelsen, in prep; Hjort, 1984; M. L. Nielsen & Pless, 2012; Renold, 2006). Eriks benyttelse af dovenskab som begrundelse falder imidlertid i forlængelse af en forklaring om, at han kun siger noget, når han er 100% sikker. Dette blev genkendt hos Hans, men ikke af Asbjørn og Thor som en legitim begrundelse. Men dovenskab er ikke en kategori, der knytter sig til Erik. Dovenskab er desuden primært et begreb eleverne og lærere bruger om andre og ikke om sig selv (S. Beck & Gottlieb, 2002). Sporet om usikkerhed genoptages, og Erik afslutter med at 'indrømme', at det handler om en form for frygt uden helt at kunne sætte ord på det: *"Jeg føler ikke, jeg er bange, men det er jeg vel på en eller anden måde, for hvorfor pokker skulle jeg ikke sige noget?"* (Hhx Sj, grp. 2, Erik). Frygten fastholder eleverne i en position, som ligestilles med dovenskab; og tolkes ligeledes som manglende interesse i form af viden og kunnen. Drengene trækker hermed også på en anden dominerende logik i gymnasiet; hvis du har lavet dine lektier, kan du også svare på lærerens spørgsmål. Men for mange elever, og måske særligt elever fra gymnasiefremmede miljøer (se også Ulriksen et al., 2009), opleves det ikke så enkelt endda. Det at markere selv symboliserer, og kræver, selvtillid. Dette kommer ikke alene af at man beslutter sig for at gøre det anderledes, at tage sig sammen, men gennem erfaring og adgang til at erfare, at det kan man godt.

I Erik og Asbjørns forhandlinger om hvorvidt de med deres deltagelsespraksisser er ligeværdige gymnasieelever trækker de begge på moralske skillelinjer (Sayer, 2005: 948). Et element, som i Sayers og Fabers analyser af social klasse ligeledes viser sig som en fremtrædende måde at differentiere sig på. Ifølge Sayer tager mennesker ofte udgangspunkt i moralske forskelle, når de skaber skel mellem dem selv og andre. Dette foregår bl.a. ved at man gør krav på bestemte egenskaber, som de andre menes at mangle, og som Faber udtrykker kan disse skillelinjer tage form af kategoriske distinktioner *"... såsom udannet versus respektabel, åbensindet versus snæversynet, nede-på-jorden versus prætentios, kosmopolitisk versus fastgroet og provinsiel, hårdtarbejdende versus doven etc."* (Faber, 2008: 118)

Men kan disse moralske forskelle om 'at tage sig sammen' versus at 'være doven' alene forklare, hvorfor det lykkedes for Asbjørn, men ikke for Erik, at få sagt mere i timen, når nu de er enige om, at dette er et væsentligt element i en positionering af sig selv som 'god elev'? Det kan ikke afvises som en del af svaret, men det forklarer det ikke alene. Særligt ikke, når nu Erik ikke udviser dovenskab på andre områder, og han samtidigt fortæller at det er rarere at få sagt noget i timen (en



anledning til at være glad for 'plukningen'). Det er her vigtigt at have blik for den kontekst diskussionen foregår i; en gruppe drenge, der kender hinanden fra tidligere skolesammenhæng, som nu skal finde sig til rette i en klasse, hvor kun få elever er aktivt mundtligt deltagende i timen. De moralske forskelle, Asbjørn sætter indledningsvist, accepteres ikke af de andre drenge, da det positionerer dem som elever, der mangler de forfæltet værdifulde egenskaber. Drengene afviser ikke den mundtlige deltagelse som en værdifuld egenskab i gymnasiet, men de stiller spørgsmål ved om det, særligt her i starten af gymnasiet, gør en betydningsfuld forskel om deltagelsen foregår gennem egen markering eller gennem 'plukning'. Her kan de henvise til, at det kun er de få, der markerer, og at majoriteten gør som de, venter på at blive 'plukket'. Dertil symboliserer 'plukningen' en mere afslappet holdning til skolen og dermed en bedre balance mellem det man kan kalde 'learner identity' og 'social identity'. Dvs. det, der har symbolsk værdi i den officielle skoledel, og det der har symbolsk værdi mellem eleverne ('the peergroup') (Reay, 2009).

Som vi så i kapitel 7, kan dele af svaret også findes i elevernes forskellige placeringer i klasserummet. Asbjørn beskriver det selv som afgørende for sin strategi, at han sidder på forreste række, da han her kan 'følge med', 'får mere lyst til at deltage', og har nemmere ved at 'koncentrere sig'. Den lettere adgang til en mere uformel kontakt med læreren kan også have en betydning. Dels behøver Asbjørn ikke altid at markere, men kan nøjes med et nik og/eller et blik til læreren, som det blev observeret i flere timer. Dels kan han lettere komme med spørgsmål og bemærkninger til læreren uden at han nødvendigvis taler til hele klassen. Det er måske netop i sådan mindre formel kontakt med læreren, Asbjørn modtog den anerkendende bemærkning fra læreren. Vi ved det ikke. Asbjørn fortæller, at han har kæmpet for at beholde en plads på forreste række for at kunne holde sit aktivitetsniveau (jf. kapitel 7). Dette nævnes imidlertid ikke i drengenes diskussion om 'plukning' og selv at tage ansvar for at sige noget. Her kommer det alene til at handle om at tage sig sammen eller ej. Den form for substantialisme, som Bourdieu netop påpeger, vi har tendens til i vores daglige tale og common-sense-tænkning om os selv og hinanden (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). En individualisering af deltagelsesstrategierne i gymnasiet begrundet i vilje, lyst og kundskaber. En institutionel og struktureret individualisering (Illeris et al., 2009; Katznelson, 2004; Pless, 2009) Frem for at se på de strukturer, som betinger elevernes deltagelse. Drengene, der bliver plukket, glæder sig over at få sagt noget i timen, at blive trukket ind i undervisningen igen, og at vise de er forberedte. 'Plukningen' truer imidlertid Asbjørns position som god elev, idet forskellen mellem eleverne udlignes, eller viser sig i nye forskelsgørende strukturer, der i højere grad kommer til at handle om elevernes svar end om de markerer selv.

### *Tilegnelsen af en praktisk sans og en praktisk tro ved hjælp af anerkendelse*

Den aktive mundtlige deltagelse i undervisningen bliver i første omgang knyttet til den mundtlige karakter, og en visning af *'om man er god eller ej'*. Men det handler om mere end det. Det handler også om at vise, at de *'tror'* de kan svare på spørgsmålene, og om de *'tror'* de er gode. En selvtillid, som ikke alene bygger på elevernes forberedelse. Asbjørn bygger sin tro på en ændret strategi; lave lektier og vise det i timen, for herigennem at indtage en position som *'god elev'*. Asbjørn trækker her på en forståelse af *'den gode elev'* med grundlag i det, som han gentagende gange har fået at vide, han selv skulle gøre anderledes; lave sin lektier og sige noget i timen. Dette styrkes af lærernes og elevernes bemærkninger, som viser tegn på, at Asbjørn bliver genkendt som en *'god elev'*, en *'ambitiøs'* elev, én der gør en indsats. Asbjørn fortæller senere i interviewet, at det er en ny position for ham, og at det motiverer ham at få anerkendelse for sin indsats:

*"Det er noget, jeg aldrig har prøvet før - jeg føler sådan, ikke en tilfredsstillelse, men når der kommer en lærer og klapper mig på ryggen og siger, 'Det er godt at se, du er aktiv'. Det har jeg aldrig prøvet før. Så derfor er det noget helt nyt for mig. Og det er rigtig fedt, fordi det altid har været sådan noget... Jeg har altid været til samtaler, fordi jeg ikke har lavet mine lektier og så videre. Det var jeg i niende klasse sammen med Erik. Vores forældre blev indkaldt, fordi vi ikke lavede vores lektier. Og vi lavede ikke en skid." (Hhx Sj grp. 2, Asbjørn)*

Asbjørn begynder at tro på, at han med sin deltagelsespraksis kan indtage og fastholde en position som *'god elev'*. Han er ikke blot i færd med *'at knække koden'* for den legitime elevpraksis i gymnasiet, men også at tillægge *'spillet'* en subjektiv mening. Som han selv udtrykker det *'det irriterer mig, hvis jeg ikke får sagt, det jeg har lavet'*. Den praktiske sans er *'et produkt af erfaringen med spillet'* (Bourdieu, 1980/2007: 110), og denne sans er Asbjørn nu ved at erhverve sig på en måde, så det begynder at give mening for ham, og at han er klar til at forsvare hele ideen i spillet. Den praktiske sans rummer denne dobbelthed af at kunne *'knække koden'* og at kunne handle ud fra dette som noget af det mest selvfølgelige. Det er en kropsliggjort måde at forholde sig til verden på (Callewaert, 1997: 18ff). Asbjørns praktiske sans for hvordan man er *'god skoleelev'* har mest været præget af at være noget han gentagende gange har fået at vide han skulle gøre, men ikke har fået gjort noget ved. Som han selv fortæller igennem sin skoletid *'altid har været til samtaler fordi jeg ikke har lavet mine lektier og så videre'*. Med disse erfaringer kan Asbjørn ikke helt betragtes som en af Bourdieus *'fisk i vandet'*. Positionen som *'aktiv elev'* er ny for ham. Den falder ham ikke naturligt, og han gør meget for at fortælle de andre elever og læreren, at der ligger

hårdt arbejde bag hans deltagelsesstrategi: *"Det er, fordi jeg fulgte rigtig godt med her fra starten. Lige fra starten af. Fordi jeg følte, at nu skulle det sgu være, hvis det skulle være nogensinde."* (Hhx Sj, grp. 2). Asbjørn trækker hermed på den substantialistiske commonsense, der hersker i gymnasiekulturen; at det handler om vilje og en beslutning om at ville gøre en indsats. Der er ingen tvivl om, at denne beslutning har en betydning for Asbjørns vej til opnåelsen af en position som 'god elev' i gymnasiet. Men det gør det ikke alene, det er en position han må kæmpe hårdt for at indtage og ikke mindst at fastholde. Endelig forudsætter det, at der gives adgang til positionen, og at den genkendes af andre som en 'god elev'.

Der er hos alle drengene i interviewet (og hos flere af eleverne i materialet) mange fortællinger om, at de nu vil 'gøre skole' anderledes end de gjorde det i de seneste år i folkeskolen. En oplevelse af at have gjort skole 'forkert' og nu ville gøre det 'rigtigt'. En habitueret skoleerfaring som grundlaget for deres praktiske sans. Dette gælder i relation til flere forskelsgørende elementer i skolen. Ikke alene i relation til deres deltagelsesstrategier i undervisningen, men også i relation til deres forberedelse til timerne, lektiearbejdet, dannelsen af fællesskaber etc. (jf. de øvrige analysekapitler). Dette ønske kan betragtes som én af tre karakteristiske strategier i møde med en ny uddannelseskultur, at stræbe efter at ændre sig og tilpasse sig det institutionelle miljø. Reay et al beskriver eksempelvis de tre strategier som; *"...whether the students strive to change and to conform to the institutional milieu or to reproduce their identities in an act of resistance, or whether they merely seek validation for who they are; to discern to what extent they fit in or stand out."* (Reay, 2010:110). I drengenes fortællinger om den mundtlige deltagelse i timen er der klare tegn på den første strategi hos dem alle. Men det er kun Asbjørn, der reelt får gjort noget ved det. Der er imidlertid også tegn på særligt den sidste strategi; at søge evaluering af hvem de er og om de passer ind eller ej. Eleverne formulerer det endnu deres manglende deltagelse som en form for modstand, lige bortset fra i faget matematik, hvor de alle fortæller, at de ikke vil sige noget i timen af frygt for læreren (jf. kapitel 6).

Den mundtlige deltagelse er (endnu) ikke så kropsliggjort og naturlig for Asbjørn, at den kan beskrives som en praktisk sans. Hertil er strategien stadig for refleksiv og intentionel med formulerede mål. Asbjørns argumentation for sin mundtlige deltagelse er mere formuleret ud fra en forestilling om, hvad der giver gode karakterer end ud fra en interesse for at lære. For Asbjørn handler det særligt om at vise, at han gør en indsats; laver sine lektier og markerer. Det han tidligere har fået at vide, han ikke gjorde godt nok. Denne visning anerkender drengene som del af spillet i

gymnasiet. Men det betyder ikke, at de betragter Asbjørn som en 'klog elev' (se mere herom i afsnittet Elevkategoriseringer). Asbjørn positionerer sig som selvdisciplineret og arbejdsom.

En position, der genkendes af læreren, som en elev, der vil deltage aktivt uafhængigt af hvor han sidder. Altså som en naturlig egenskab hos Asbjørn. Ifølge Asbjørn var det lærerens begrundelse for at placere ham på én af de andre rækker i lokalet: *"hun sagde også, at det var, fordi hun følte, jeg ville være aktiv næsten lige meget, hvor jeg sad"* (Hhx Sj, grp. 2). Men i kampen for at fastholde pladsen på den forreste række, samt i bemærkningerne om, at eleverne selv skal markere i undervisningen og 'tage ansvar for deres uddannelse' får Asbjørn samtidigt vist, at han ikke er én af 'fiskene i vandet'. Et af kendetegnene ved Bourdieus 'fisk i vandet' er netop, at relationen mellem positionering og position, mellem 'spilforståelsen' og spillet *"... ligger hinsides planer og bevidste overvejelser. Det artikuleres hverken sprogligt eller mentalt."* (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 113). *"Den praktiske tro er ikke en beslutning om at blive tilhænger, ikke en gang en sindstilstand, men en kropstilstand, som er stum."* (Callewaert, 1997: 36)

Asbjørns erfarer dog, at hans investeringer og indsatser giver afkast, dels i en anerkendelse af sit arbejde hos lærerne og eleverne, og dels i indtagelsen af en anden position. I de andre interviews udpeges Asbjørn af flere elever som 'en god elev'. I interviewet fortæller han sig som én, der nu er blevet til 'stræber' (se nedenfor). Han er ved at opbygge en 'praktisk tro' med grundlag i sin egen beslutning og disciplineringsarbejde, i kombination lærernes og elevernes opbakning, opmærksomhed og anerkendelse af sine investeringer i spillet og dets indsatser, *illusio*.

Som Bourdieu gør opmærksom på, er forudsætningen for den praktiske sans en 'tro'; den enkeltes tro på spillet, at der er noget værd at spille om, og at den enkelte er en 'værdig' deltager i spillet. Den praktiske tro er den *'stiltiende betingelse for at indtræde i spillet'* (Bourdieu, 1980/2007: 112), som er kropsliggjort i aktørerne. Det er igennem troen, at den enkelte konstituerer et tilhørsforhold til gymnasiet, og den konkrete klasse. Det handler det ikke alene om, hvorvidt den enkelte betragter sig som en værdig deltager, men også om hvordan den enkelte gennem sine handlinger og holdninger får positioneret sig som en værdig deltager. Om den enkelte betragtes som en 'god elev' i gymnasiet, eller som én af dem, der stilles spørgsmålstegn ved, om de bør være et andet sted. Den praktiske tro viser sig særligt på to måder; som *subjektiv forventning* (Bourdieu & Passeron, 1977/2006), og altså en objektiv sandsynlighed for at kunne gennemføre uddannelsen for 'sådan én som mig', og den viser sig hos de elever man kan kalde 'fiskene i vandet' (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996). Karakteristisk for 'fiskene i vandet' er, at det der er selvfølgelig i feltet, her gymnasiet,

også er selvfølgelig for dem og noget som de relativt problemfrit agerer ud fra. Disse elever vil til enhver tid forsvare de dominerende værdier og praksisser som værende 'naturlige'. Dels fordi de oplever dem som naturlige, men også fordi de herved kan bevare deres position som privilegerede.

### *Aktiv mundtlig deltagelse som forskelsmarkør – og den 'gode elev'*

Den praktiske tro kan idag genkendes hos mange gymnasiefremmede elever i form af en subjektiv forventning. Dette gælder også for eleverne i mit materiale. De ser, at de er blandt mange elever med samme sociale position og samme skoleerfaringer. Der er endvidere forventning om, at de også tager en gymnasial uddannelse, også selvom deres forældre ikke har været i gymnasiet (jf. kapitel 6). Men de er ikke som 'fisk i vandet' i gymnasiet. Reay beskriver elevernes kamp for at finde sig til rette på uddannelsen som *'the gap between being and seeming'* (Reay, 2001). Med reference til Bourdieu og Lawler beskriver hun, hvordan arbejderklassens vilkår i relation til uddannelse ofte er båret af en stræben efter at blive som andre frem for at acceptere sig selv. De studerende bliver krævet en vanskelig transition, der giver dem en oplevelse af en splittet identitet mellem at være og at give indtryk af at være. Som når Asbjørn fortæller, at læreren betragter ham som én, der *'vil være aktiv lige meget hvor han sidder'*, men Asbjørn fortæller at det kan han ikke. Eller når andre elever i klassen taler ham frem som en god elev, og han samtidigt fortæller, at han *'knokler som ind i helvede'* for at kunne indtage og bevare den position. Når han trods den store arbejdsindsats håber på et gennemsnit på 5,6. Asbjørn positionerer sig som en flittig og aktiv elev, men ikke som en dygtig eller klog elev. Han beskriver det som hårdt arbejde at indtage positionen som god elev, et arbejde han ikke er sikker på at kunne fastholde gennem hele uddannelsen. Reay skriver:

*"We glimpse shadow, hear whispers of what Bourdieu refers to as the most unexpected of all the dramas and conflicts that emanate from upward mobility: 'the feeling of being torn that come from experiencing success as failure, or, better, as transgression' (Bourdieu 1993:510)<sup>31</sup>. Their transcripts hint at a delicate balance between realizing potential and maintaining a sense of an authentic self. Almost by definition, aspirant working classness is pretentious – a hankering after 'the Other' rather than an acceptance of the self. Bourdieu defines pretension as 'the recognition of distinction that is affirmed in the effort to possess it' (Bourdieu 1986:251). Pretension according to*

---

<sup>31</sup> Postscript in *Weight of the World*; 627-629

*Steph Lawler is embodied in those who are not what they seem to be, in whom there is a gap between being and seeming.*" (Reay, 2001: 337)

Det der for de andre studerende tales frem "*in terms of becoming 'the real me'*" gennem uddannelsen opleves af de studerende fra arbejderklassen mere som en kamp for at opnå samme samhørighed mellem *'realizing potential and maintaining a sense of an authentic self'*. Det handler mere om ikke at miste for meget af sig selv, end det handler om at finde sig selv. Analysen peger på en relation mellem uddannelse og social klasse, som synes at være universel for alle vestlige lande, hvor uddannelse er blevet en central, hvis ikke det mest centrale, mærkat på forskelle mellem klasserne (Reay, 2001).

I Asbjørns kamp for at positionere sig som god elev, distancerer han sig også fra de andre drenge, som ikke formår at indtage den samme position. I hvert fald ikke her i starten af gymnasiet, hvor elevernes og lærernes vurdering af eleverne særligt grundes i den mundtlige deltagelse. Men dette betyder ikke, at han ligestilles med de elever, for hvem det er mere naturligt at indtage positionen 'god elev'. Asbjørn må overfor de andre drenge vise, at han ikke sætter sit 'autentiske jeg' og dermed deres relation på spil, men at det samtidigt er vigtigt for ham at blive genkendt som 'en god elev'. En kategori han mener at arbejde hårdere for end de andre elever ved at sørge for at markere og deltage mundtligt aktivt i timerne. Anstrengelserne viser sig dermed også som en form for *'recognition of distinction'* (Bourdieu, 1984/2010; Reay, 2001); han gør mere end de andre, men adskiller sig eksempelvis fra Alexander ved stadig at være "én af os", der gør en ekstra indsats (og dermed forsøger at blive en af dem?!). Samtidigt erfarer han, at andre elever får tildelt positionen uden samme (synlige) anstrengelser (se endv. afsnittet med elevkategoriseringer).

I relation til de andre elever i klassen viser Asbjørns tidligere skoleerfaringer og sociale position, at være en fordel. Han accepteres i højere grad som én *'der gør noget for sin skole'* uden at dette betyder, at han samtidigt *'drosler ned for det sociale'*, som en elev udtrykker det (Hx Sj, David). Asbjørn har relationer med sig ind i klassen og behøver ikke på samme måde at gøre en indsats for at oparbejde nye relationer. Men i sin higen efter at opnå en mere attraktiv elevposition søger han nye arbejdsrelationer med de andre elever på forreste række for herved at distancere sig fra de andre drenge i den officielle skoledel. Her har det betydning, at læreren har tildelt dem faste pladser og kønsblandet. Det anerkendes (måske) også i højere grad som en intentionel strategi for at kunne bevare sin motivation og investeringsintensitet uden at han taber sit 'autentiske jeg'.

Asbjørns deltagelsesstrategi og opbygning af en 'praktisk tro' på at kunne indtage en legitim og anerkendt elevposition må ses i relation til den konkrete klasserumskultur. En klasse, hvor deltagelsesmønsteret er, at kun få elever markerer og får sagt noget flere gange i de fleste timer. Majoriteten af eleverne i klassen får kun sagt noget, når de enten 'udplukkes' af læreren eller forpligtes på anden vis (ved elevoplæg eller fremlæggelse af gruppearbejde). Her viser den mundtlige deltagelse i undervisningen sig som en stærk forskelssættende praksis. Klassens deltagelsesmønster er med til at forstærke elevernes oplevelse af, at dem, der er 'aktive elever', er dem der er selvsikre og godt tør sige noget uden at være *'100% sikre på at de har det rigtige svar'*, som flere elever fortæller er forudsætningen for at de selv melder sig på banen. I undervisningen var dette netop også en kommentar fra eleverne, da læreren 'klagede over' at der ikke var flere elever, der markerede i gennemgangen af stoffet *"Men man skal jo også have noget at sige"* (obs.note Hhx Sj). Vi fandt samme forståelse af den mundtlige deltagelse i undersøgelsen af de gymnasiefremmede elevers møde med gymnasiet (Ulriksen et al 2009). Reay finder lignende klasserelaterede forskelle i de studerendes bidrag til undervisningen på videregående uddannelser og identificerer det som forskellen mellem 'always knowing' og 'never being sure', og påpeger, at nogle elever altid føler, at deres bidrag til undervisningen er værdifulde, mens andre elever altid oplever en usikkerhed omkring dette (Reay 2006; 525). Skeggs beskriver dette som et grundvilkår hos arbejderklassen:

*"Categories of class operates not only as an organizing principle which enable access to and limitations on social movement and interaction but are also reproduced at the intimate level as a 'structure of feeling' (cf. Williams, 1961, 1977) in which doubt, anxiety and fear inform the production of subjectivity. To be working-classed, Kuhn (1995) argues, generates a constant fear of never having 'got it right'."* (Skeggs 1997: 6)

Det er i dette perspektiv, at vi skal forstå drengenes vanskeligheder med at markere og deltage mundtligt aktivt i timerne. Denne angst for aldrig helt at have forstået det, der sætter sig hos eleverne, og ikke tillader dem at prøve sig frem med et svar. Forskellen mellem de to elevstrategier er at finde i elevernes tro på spillet, og at deres svar er et legitimt bud, eller om eleverne tror de alene vurderes ud fra om svaret er 'rigtigt'. Det handler om at vise, at man mestrer 'koden', og at man har den forfælt legitime habitus. Den mundtlige deltagelse i timerne er en central praksis for denne 'visning' af hvem der er 'fisk i vandet' og hvem der er 'nye deltagere'. Særligt som 'ny

deltager' har det afgørende betydning, at man viser en interesse for at blive legitim deltager, og det er denne 'visning' Asbjørn mestrer i modsætning til de andre drenge i interviewet.

Asbjørn får markeret sig som en, der adskiller sig fra de andre drenge. Men det kræver hårdt arbejde og mange bekymringer at blive accepteret som medlem af anden social position. Den enkelte vil dertil ikke nødvendigvis opleve opbakning fra sit bagland, da personen i sit forsøg på at gøre det anderledes implicit også kritiserer dem, som ikke formår at ændre sig (Skeggs 1997a). Den der arbejder hårdt på at investere i at indtage en ny position, vil dermed dels skulle forholde sig til dem personen forlader, og samtidigt acceptere det som et grundvilkår, at de aldrig helt vil 'get it right', fordi det kræver en særlig mængde viden og erfaringer i positionen, en kropslig indlejring. Der er med andre ord forskel på repræsentationer og dispositioner, som Skeggs pointerer:

*"But representations are not dispositions. They are symbolic appearances produced as a result of struggles over cultural capital. They are part of a far wider symbolic nexus and can only gain value when they are converted into symbolic capital. For the conversion into symbolic capital they must have access to power networks; they have to be legitimated by those with power. They can never get it 'right' because they do not have access to requisite amounts of knowledge and history which would enable them to know what getting it right really means" (Skeggs 1997a: 86)*

Det betyder, at Asbjørn i sin kamp måske nok vil opnå en position som 'en god elev', men han vil ikke føle sig som én. Der vil med dette samtidigt altid ligge en latent frygt for at 'blive opdaget' ;, *"the working-class dilemmas of being 'found out'"* (Reay, 2001: 342) Dette er et afgørende element i Skeggs og Reays beskrivelser af, hvordan social klasse også er en følelse (Reay, 2005, 2006b, 2008; Skeggs, 1997; Beverley Skeggs, 1997). Klasseidentitet skal, ifølge Reay, ikke alene findes i praksis, men også i aktørernes tanker og følelser omkring praksisserne. Klassebevidstheden er ikke forsvundet, argumenterer Reay, den har blot skiftet karakter og er nu at finde 'underneath class practices' som en 'psychic economy of class', dvs. i aktørerne tænkning og følelser omkring deres og andres praksisser: Eller i det mindste som en dynamik mellem disse.

*"I want to argue for a different kind of class consciousness, which, while often unrecognized, still pervades our inner world and outer practices; to recognize that class is always lived on both a conscious and unconscious level. My contention is that beneath socio-economic categorization, underneath class practices, lies a psychic economy of class that has been largely invisible in academic accounts and commonsense understandings." (Reay, 2005: 912)*



Perspektivet bidrager til en bedre forståelse af Asbjørns forsøg på at markere afstand til drengene i interviewet, gennem en positionering af sig selv som mere disciplineret og seriøs i sit skolearbejde gennem henvisning til sin aktive mundtlige deltagelse. Det lykkedes da også delvist, som interview-uddraget nedenfor viser.

*”Erik: Jeg tror, vi ligger i midten der, og så ligger Asbjørn i toppen.*

*Asbjørn: Jeg knokler som ind i helvede! [ler lidt]*

*Erik: Jeg tror, vi laver lige mange lektier...*

*Asbjørn: Det gør vi også*

*Erik: ...du får bare taget dig meget mere sammen til at få fortalt lærerne, at du har sgu lavet det, end vi andre vi gør. For vi andre er måske lidt trætte om morgenen, og så har vi ikke lige fået ordentlig mad dagen før, og så kører det sådan.” (Hhx Sj, grp. 2)*

Eleverne har ikke vanskeligt ved at kategorisere klassens elever. Og som, når vi taler om social klasse, definerer de fleste sig selv i mellemgruppen (jf. Faber, 2008). Men der er enighed om, at Asbjørn skiller sig ud og gør en større indsats, fordi han også får sagt noget i timen. Som Skeggs videre skriver: *”To try to pass is to display ambition and the dis-ease at making it possible”* (Skeggs 1997a: 87). Social klasse bliver her, som i Skeggs analyser, konfigureret gennem en forbedringsdiskurs: *”... in order to improve they had to differentiate themselves from those who did not or could not improve.”* (Skeggs 1997a: 82). Denne markering foregår gennem interviewet og i undervisningen, hvor Asbjørn eksempelvis søger arbejdsfællesskaber med sine nye relationer på forreste række, frem for at søge sammen med dem, han kender i forvejen og ellers tidligere har arbejdet sammen med.

Elevernes praktiske sans, eller praktisk tro, i en undervisningssituation oparbejdes gennem praksis over længere tid. Den mundtlige deltagelse i timen symboliserer engagement og overskud for nogle elever, hårdt arbejde og selvdisciplinering for andre elever. Det er en deltagelsesform, som eleverne har ulige adgang til trods for et ønske om at ’gøre noget ved det’. Drengene omtaler det selv som en vane, men det handler om mere end det. Det at deltage aktivt mundtligt i timerne er en praksis, mange elever altid har haft vanskeligt ved, men samtidigt har fået at vide, at de skulle gøre noget ved. Eleverne er bevidste om, at det er et element i kategoriseringen af den gode elev, og en praksis de bør efterstræbe. Det er samtidigt en praksis, de knytter til andre elever, og ikke til sig selv. Med en ændring af deres skolepraksis følger hermed ikke alene kravet om ændring af en vane, som

nævnt i citatet nedenfor, men også en oplevelse af at skulle 'blive en anden', og miste deres 'autentiske selv' (jf. ovenfor, Reay 2001). Nedenstående interviewudsnit er eksempel på dette paradoks:

*"Thor: Jeg ved ikke, jeg har bare aldrig sagt noget i skolen, og så fortsatte det bare.*

*Susanne: Nu tænkte du, at nu skulle du starte anderledes?*

*Thor: Ja, nu vil jeg gerne lave om på det. Nu har jeg fået det at vide 1000 gange til elevsamtaler. Så nu er jeg startet på en ny, så nu må det hellere vende. Men det er sgu svært.*

*Erik: Man skal i hvert fald lige prøve at vænne sig af med den dårlige vane der." (Hhx Sj, grp. 2)*

Analysen vækker genlyd i tre af de fire øvrige klasser<sup>32</sup> og kunne for så vidt lige så godt være lavet med udgangspunkt i elevernes praksisser og i relation til den mundtlige deltagelse i undervisningen og elevernes begrundelser for og diskussioner af disse praksisser i interviewene. Fælles for de fire klasser er, at deltagermønstret er kendetegnet ved, at få elever markerer og melder mundtligt aktivt ind i timerne. Den mundtlige deltagelse i timerne viser sig som symbol på at 'gøre en indsats', hvor manglende mundtligt deltagelse symboliserer det modsatte. Så skarpt kan det imidlertid ikke skæres op. Men den symbolske betydning af den mundtlige deltagelse i gymnasiet er ikke til at tage fejl af. Eleverne er meget bevidste om, at de ikke kun taler til læreren, men til hele klassen, når de svarer på spørgsmål eller indgår i en diskussion i klasserummet. Denne bevidsthed begrænser elever, som er mest fremmede overfor gymnasiekoderne, idet de her udstiller deres egen fremmedhed i relation til gymnasiet gennem deres usikkerhed i relation til såvel det faglige som den aktive mundtlige deltagelse. Det paradoksale er, at den mundtlige deltagelse i timerne samtidigt er et afgørende element for elevernes fastholdelse af koncentration i timerne og oplevelse af at være legitim deltager i klasserumsundervisningen. Nedenstående udsnit af et gruppeinterview illustrerer, at der ifølge eleverne også findes andre måder at være aktiv deltagende på, men at dette enten virker forstyrrende eller mindre synlig for lærerne og de andre elever:

*"Susanne: Kan man være deltagende uden at markere i en time?*

*Rikke: Det synes jeg godt, man kan indbyrdes. Altså, med sidemanden eller sådan noget. Mig og Tobias, for eksempel, vi sidder meget og snakker om tingene, så der synes jeg da også, at... Det kan godt være, at nogle af fagene, at vi måske ikke... Vi byder ikke så meget ind, men så får vi da den*

---

<sup>32</sup> Den klasse, der adskiller sig her, er Stx Sj, som jeg viser i afsnittet nedenfor.

*der dialog med hinanden, hvilket nogle af lærerne synes, er utrolig irriterende, at vi sidder og snakker i timen, men jeg synes, det er vigtigt.*

*Mikkel: Du kan også sidde og være aktiv bare ved at sidde og være rettet op med tavlen og hele tiden kigge og bare notere ned, hvad der for eksempel bliver skrevet. Du behøver jo ikke sige noget, men så længe folk kan se, du sidder og noterer og virker koncentreret, så føler jeg stadig, du er deltagende, om du så ikke siger noget eller ej. Men faktum er jo, at du skriver stadig op og hører efter, hvad der bliver sagt, så det vil jeg da mene, at man stadig er deltagende.” (Hhx Sj, grp. 1)*

De to elever bag ovenstående citat er begge elever, som siger noget i de fag, de mestrer bedst, mens de i de øvrige fag kun siger noget, hvis de bliver ’plukket’. En meget sædvanlig prioritering. Det bekræfter ligeledes, at der hersker en logik om, at de, der siger noget, er dem der har styr på det. At sige noget i timen handler primært om præstation og mindre om læring. Rikke og Tobias har glæde af hinanden, da de netop oplever at den ene har sin faglige styrke der, hvor den anden har sin faglige svaghed og omvendt. Mikkel sidder derimod mere alene, eller ’selvstændigt’, med sin bearbejdning af det der foregår i undervisningen og skriver noter. Som han selv siger, handler det om at ’virke’ koncentreret, hvilket han mener man også kan gøre gennem noteskrivning (måske netop i kraft af sin placering på forreste række).

Koncentrationsniveauet og graden af hvor meget eleverne følger med eller foretager andre ting i undervisningen, varierer fra klasse til klasse, mellem grupperne i klassen og i de forskellige fag. Ligeledes varierer lærernes inddragelse af de elever, der ikke selv sørger for at markere. Endelig er der variation mellem omfanget af klasserumsundervisning som undervisningsform i forhold til eksempelvis elevoplæg og gruppe i de fire klasse, og mellem de forskellige fag, jeg har fulgt i klasserne. Men mønsteret er tydeligt; jo mere elevernes deltagelse bliver overladt til ’eget valg’ og ’eget ansvar’ desto større skel bliver der etableret mellem eleverne ud fra de egenskaber, de bringer med ind i gymnasiet, og en deling mellem dem som behersker gymnasiekoden, og dem som nok har knækket koden, men for hvem praksissen er ny og fremmedgørende, og som det derfor kræver ekstra arbejde at lære at beherske. Den sidstnævnte gruppe skal ’skubbes’ i gang og er glade for ’skubbet’, da det giver dem en oplevelse af at være legitime deltagere. Det giver dem en anledning til at fastholde koncentrationen og at vise at også de er forberedte og har interesse for at lære noget. ’Eget valg’ og ’eget ansvar’ hersker som en argumentation hos dem, der behersker praksissen, eller er ved at få greb om den, og en selvbefejdelse for dem, der ikke behersker den. Flere af sidst-

nævnte elever udviser såvel interesse for læring som ansvarlighed under andre undervisningsformer, hvor de oplever en langt mere tilgængelig adgang til deltagelse.

Muligheden for at arbejde med 'stoffet' med andre elever vægtes for en stor del af eleverne højere end den mundtlige deltagelse i klasserumsundervisning. Det er her, elever oplever at lære noget, at opnå adgang til en viden, de ikke selv ville kunne komme frem til, og ikke mindst en større sikkerhed i at byde ind med deres bidrag i undervisningen. Hvor den mundtlige deltagelse i klasserummet primært beskrives som værende for dem, der kan stoffet, dem der har lært det, fortæller eleverne om de fælles opgaveløsninger og 'gruppearbejdet' som noget alle kan deltage i. Det foregår mere på elevernes egne præmisser og uden oplevelsen af 'at stå på en talerstol' (Hhx Sj, David). Dette betyder imidlertid ikke, at eleverne føler sig mindre forpligtet til at være forberedt til timerne og til at skulle byde ind med noget, tværtimod. Eleverne oplever større forpligtelse overfor deres skolekammerater end de gør overfor læreren og sig selv, når det gælder kravet om at være forberedt til undervisningen (jf. Kapitel 9).

*'Fiskene i vandet' – og om 'selvsikkerhed' som en personlighed!?*

I Stx Sj klassen ser deltagelsesmønsteret noget anderledes ud end i de øvrige klasser. Mange elever deltager mundtligt aktivt i tavleundervisningen og klasses Diskussionerne i de fleste timer, dette gælder både drenge og piger. I interviewene fortæller en gruppe drenge, at det var lidt svært at sige noget i starten, men at *'den første fredag sammen'* (Stx Sj, grp. 2) gjorde en forskel for mange i klassen. Drengene betragter deres egen tilbageholdenhed i timerne som en opstartsproblematik og knytter det særligt til det sociale, at de først lige skulle lære hinanden at kende:

*"Jonathan: Det havde jeg også sådan lidt i starten. Der syntes jeg, det var lidt underligt. Man blev sådan lidt nervøs, når man sagde noget i timerne og sådan nogle ting, før man ligesom får det godt med at sige noget, og føler sig selvsikker på at sige noget. Så lige i starten, der var det sådan lidt 'åh nej, skal jeg nu lige sige det her, eller skal jeg bare holde min kæft, og bare lade læreren sige det?'. Og så nu her efter noget tid, hvor man ligesom har prøvet det af nogle gange, og man også har fejlet, ikk'. Der synes jeg egentlig, det bare næsten er sjovt. Det er sjovere, hvis man lige kan sige et eller andet, end at det bare er læreren, der siger det. Og sådan synes jeg også klassen, sådan mere..., alle får sagt noget. Det ikke er mere det, der med at man ikke tør.*

*S: Tænker I også det samme om det der med at deltage i timen?*

*Mads: Ja, i starten så var det jo, som Jonathan sagde, sådan lidt svært at sige det. Hvad hvis jeg siger det forkerte. Men det er folk jo ligeglade med, om man siger noget forkert. Det gør alle jo. I starten, så handler det jo bare om at få snakket med nogen, så man kunne se, hvem man snakker godt med. Så på den måde blive integreret i klassen. Så det kørte rigtig godt.” (Stx Sj, grp. 2).*

For drengene bag interviewuddraget handler det om at fået ’taget hul’ på at sige noget og erfare at det er okay at sige noget forkert. Derefter foregår det nærmest som en naturlig praksis, en naturlig aktivitet, der er med til at gøre timen sjovere og mere spændende. Både når de selv og de andre elever siger noget – *’end at det bare er læreren, der siger det’*. Deres tilbageholdenhed i starten bliver forklaret med en usikkerhed om deres ’integration i klassen’. Den har de nu fået dementeret ved at *’få snakket med nogen’*, og så er det *’...ikke mere det, der med at man ikke tør...’*. De er allerede i færd med at opnå en attraktiv position som del af et større socialt fællesskab.

Det er imidlertid ikke alle elever i klassen, der markerer og selv byder ind. Disse elever bliver sjældent hørt, idet lærerne kun sjældent ’plukker’ (der er ofte mange der markerer, og hermed nærmest er kamp om taletiden). De ’stille’ elever bliver beskrevet som de få elever, der skiller sig ud som anderledes i denne klasse (Stx Sj). Men eleverne bliver ikke talt frem som *’dovne’* eller mindre koncentrerede eller disciplinerede, som i eksempelvis Hhx Sj. De interviewede elevers tolkning af denne lille gruppe mere ’stille’ elever er, at de ikke er så selvsikre, og derfor er mere tilbageholdende. Og her er drengene enige om, at det ikke er så meget i forhold til det faglige, men mere socialt og *’som person’*. Det er således ikke deres arbejdsindsats eller selvdisciplin, der bliver betvivlet, men deres *’personlighed’*:

*”Mads: Det ved jeg ikke, om der er nogen, der er meget anderledes altså, man er jo alle sammen lidt forskellige, men der er nogle få stykker, der ikke siger særlig meget, som bare sidder. Ja, som... lidt anderledes er de vel på en eller anden måde. (...) Katja, hun siger meget lidt, synes jeg. Jeg har ikke rigtig snakket med hende. Hun virker ikke sådan meget deltagende.*

*Jonathan: Hun laver sine ting. Når man arbejder med hende, så laver hun det, og hun følger med i undervisningen. Det er overhovedet ikke det. Jeg tror bare ikke, at hun er så selvsikker på at sige så meget.*

*Dennis: Hun er heller ikke så selvsikker på sig selv, tror jeg.” (Stx Sj, grp. 2)*

Katja laver sine ting, følger med i timerne, og bidrager i gruppearbejdet, både ifølge drengenes fortællinger og mine egne observationsnoter. Men alligevel bliver hun beskrevet som én der

'..virker ikke så deltagende'. Jeg har desværre ikke interviewet den nævnte pige, men bemærkede, at hun (ligesom 2-3 andre elever) skilte sig ud i klassen som meget stille elever, men også meget opmærksomme og observerende elever. Elever som 'ikke generer' nogen og derfor ikke gør sig bemærket, men samtidigt elever, der er meget 'alene' og som resten af klassen har tendens til at glemme. Disse elever *eksisterer* ikke i klassen (feltet), fordi de ikke kan øve indflydelse i kraft af deres kapitaler, men betragtes derimod blot som klassens (feltets) fyld (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 86). Som Jonathan udtrykker det "*...det er jo lidt ærgerligt, at der er nogen... Det sker vel altid. Det er i hvert fald mit indtryk, at det er næsten umuligt, hvis alle... Altså, alle kan ikke være lige meget med.*" (Stx Sj, grp. 2).

I drengenes beskrivelse af Katja som 'ikke deltagende' vægter de den mundtlige deltagelse i undervisningen højere end 'at følge med'. Det kræver en vis form for selvsikkerhed at sige noget i timerne, og her handler det ikke kun om at være faglig sikker, men også at være socialt sikker. Denne form for selvsikkerhed knytter de til Katja som person. At være '*selvsikker på sig selv*' og ikke til hendes position i klassen, og klassens positionering af Katja som en der '*...ikke rigtigt har fundet sammen med særlig mange*' (Stx Sj, grp. 2). Katja har i drengenes perspektiv al grund til at være faglig sikker ud fra sine noter og indsats i gruppearbejdet. Jeg bemærker som drengene, at hun noterer og ser koncentreret ud i timen. Men også at hun ikke siger noget. I denne klasse kræver det, som drengene fortæller, social integration i klassen at 'turde' sige noget.

I begge (og alle fem) klasser væver det sociale og det faglige sig sammen. I de to interviews med drengene fra henholdsvis Hhx Sj og Stx Sj fortæller eleverne såvel den faglige som den sociale sikkerhed frem som afgørende for deres mundtlige deltagelse i timerne. Men der er forskel på vægtningen; drengene i hhx Sj klassen vægter særligt den faglige selvsikkerhed, og i Stx Sj særligt den sociale selvsikkerhed som afgørende ressource. Begge elementer bliver defineret som det man med Bourdieu kunne kalde kropsliggjorte kulturelle og sociale kapitaler (Bourdieu, 1986/2002). Ressourcer som i en uddannelsessammenhæng har exchange-value (B. Skeggs, 2004). For at forstå forskellen mellem betydningstilskrivning af disse to kapitaler er det værd at bemærke, hvilke perspektiver (positioner) drengene taler ud fra samt fordelingen af kapitalerne i den konkrete sammenhæng de er i. I den ene klasse (Hhx SJ) er der tale om en ressource, flertallet synes at mangle; en skole- og gymnasiefaglig sikkerhed. I den anden klasse (Stx Sj) er der tale om en ressource, flertallet har, men de få mangler; et større socialt netværk, en social selvsikkerhed og åbenhed. Det handler med andre ord både om en faglig selvsikkerhed og en social selvsikkerhed.

I hhx Sj er de mindre fagligt usikre majoriteten. Flere af dem fortæller selv, mere eller mindre uopfordret, at de er første generation i gymnasiet, og at de har valgt handelsgymnasiet for at undgå nogen af de mere traditionelle fag i håbet om, at gymnasiet ikke vil opleves som en forlængelse af folkeskolen (som de er trætte af) (jf. Kapitel 6). I Stx Sj klassen er majoriteten af eleverne indehavere af de legitime kulturelle kapitaler, de føler sig fagligt relativt godt hjemme og agerer som fisk i vandet. De er med andre ord stort set alle indehavere af relativ megen kulturel kapital (se afsnittet om elevkategorisering). Fortællingen om Katja som én, der skiller sig ud, kan dermed også læses som drengenes positionering af sig selv som integrerede i klassen. Fagligt har Katja vist sit værd gennem sin deltagelse i gruppearbejde og ved visning af sine noter. Der stilles derfor ikke spørgsmål ved, om hun hører til i gymnasiet. Der findes lignende fortællinger om 'stille' elever i de andre klasser, også dér knyttes det til elevens personlighed, som noget habitueret og kropsliggjort (Frønes, 1994/2006; H. B. Nielsen, 2009; Reay, 2006c; Ulriksen et al., 2009) Men i de andre klasser er det særligt i relation til det sociale, at eleverne skiller sig ud, og ikke i relation til den mundtlige deltagelse i undervisningen (da majoriteten i disse klasser ikke siger så meget i timerne).

Drengene i Stx Sj klassen fortæller indledningsvist, at de har brugt meget energi på at opnå en attraktiv position i klassen. Som Dennis udtrykker det: *"Jeg synes, det er utroligt hårdt at skulle lære tredive nye mennesker at kende eller en hel skole og... Jeg ved ikke om man kan sige, være perfekt hele tiden, men være klar på at møde nye mennesker og så videre."*(Stx Sj, grp. 2). De beskriver det på samme måde som Asbjørn som en særlig indsats, de har gjort fra første dag, og noget som de stadig gør meget for. De beskriver det som en afgørende indsats for at kunne finde sig til rette i gymnasiet, og et afgørende element for deres deltagelse. På dette punkt adskiller de sig ikke fra eleverne i de øvrige klasser. Jo mere usikre de er på det sociale, desto mindre tør de sige noget i timerne. Det sociale skal ikke forstås som adskilt fra det faglige, men snarere som et spørgsmål om at have fået en relation til hinanden og få afmystificeret forestillingerne om hinanden, at have skabt en gensidig respekt for hinanden. At 'åbne sig' for hinanden og ikke være bange for at komme til at 'træde ved siden af' eller 'gøre sig selv til grin'. Der er med andre ord en tæt forbindelse mellem elevernes deltagelse i undervisningen og deres sociale relationer i klassen – også for elever, der rent fagligt vil blive betragtet som Bourdieus 'fisk i vandet'. Drengene har opnået den position, som de gjorde deres indsatser for at opnå i begyndelsen af gymnasiet. De var

opmærksomme på vigtigheden af dette, kunne agere i forhold hertil, og fortæller at skolen har gjort meget for at dette lykkedes for de fleste elever i klassen<sup>33</sup>. (Jf. Kapitel 9).

Elevernes selvsikkerhed eller mangel på samme skal ses i sammenhæng med den konkrete kontekst og en følelse af at høre til eller at skulle bevise, at man hører til i gymnasiet og i den konkrete gymnasieklasse. Denne følelse af selvsikker, en kulturel selvsikkerhed, er 'klasset'. Dette skal ikke forstås til som at arbejderklassens, eller den lavere middelklassens, børn er mere usikre, dovne eller useriøse end middelklassens børn. Det ville være en meget grov misfortolkning. Men i en kontekst, hvor værdier og selvfølgeligheder er stærkt præget af middelklassens værdier og selvfølgeligheder, vil de føle sig mere usikre og skulle arbejde mere for at gøre sig gældende, og vil trods det hårde arbejde opleve at det er andre, der modtager den eftertragtede anerkendelse. Det viser sig hermed, hvordan uddannelsessystemet har en tendens til at favorisere dem, der i forvejen kan, og gøre det vanskeligere for dem, der ikke kan at gøre sig gældende i feltet (Bourdieu & Passeron, 1977/2006; Bourdieu & Wacquant, 1992/1996; Reay, 2005: 917). Som Reay udtrykker det: *"...transformation is a fraught, risky business if you and your kind have historically been, and currently are positioned as, 'other' to the educated, cultured subject"* (Reay, 2001: 341)

Eleverne spiller spillet, så længe de selv tror på, de er værdige deltagere og at det der spilles om har en værdi. Men uden denne tro vil deres deltagelse udvikle sig til en modstand eller disidentifikation mod spillet, og et forsøg på devaluering af spillets værdier eller ændringer af disse. Som det illustreres i Willis lads (1977), og i andre efterfølgende undersøgelser af børn og unge fra mere eller mindre uddannelsesfremmede familier i deres møde med uddannelsessystemet (Ambjörnsson, 2003; Gilliam, 2009; Youdell, 2011). Der er i materialet endnu ikke tegn på modstand fra eleverne. Men hertil er det nok også værd at bemærke, at jeg besøger eleverne i starten af gymnasiet, hvor de stadig har en tro på, og en subjektiv forventning om, at de kan gøre sig gældende i gymnasiet.

Erik (Hhx Sj) forsøger at fastholde sin strategi med at lave stort set alle lektier og at være forberedt til timerne, men eftersom han sjældent får gjort opmærksom på dette overfor lærerne eller

---

<sup>33</sup> Skolen har bl.a. arrangeret 2. års elever til at videregive deres erfaringer med, hvordan man skaber en god klasse, og herunder med opfordringer til at lave ting sammen i klassen, at tilmelde sig diverse tilbud på skolen etc. I et relationelt perspektiv kan disse arrangementer betragtes som kulturoverføring fra de ældre elever, en kultur der skaber rum for, men samtidigt også indirekte stiller krav til, elevernes engagement i deres skole, fagligt og socialt. Det signalerer at skolen de næste tre år er dit liv...



studiekammeraterne begynder han at miste troen på værdien af sit arbejde. Eriks formulerede formål med lektierne bevæger sig fra at være forberedt til timen og være klar, hvis læreren spørger til at have læst til den eksamen. Katja (Stx Sj) formår at vise, at hun er forberedt og fagligt med på anden måde end ved mundtlig deltagelse. De andre bemærker, at Katja (Stx Sj) altid er forberedt til timerne, da hun laver noter til det læste, *'...og det ser meget godt ud, må jeg sige...'* (Stx Sj, grp. 2), og at hun er arbejdsom, når de laver opgaver sammen i skolen. Katja (Stx Sj) viser en praktisk sans for gymnasiearbejdet i relation til det faglige arbejde. Herved formår Katja at positionere sig som faglig stærk, men socialt mere tilbageholdende. Eriks position bevæger sig mod det modsatte, hans faglige selvsikkerhed lider under, at han ikke får sagt noget i timerne, mens hans sociale selvsikkerhed er intakt. Måske særligt fordi hans deltagelsesstrategi i klassen ikke adskiller sig fra majoriteten af elevernes deltagelsesstrategier i den konkrete klasse.

Denne følelse af selvsikkerhed, som eleverne trækker frem som forskelsgørende i begge klasser (og i de andre tre klasser) på forskellig vis, kan med Reay og Skeggs perspektiv forklares som en 'klasset' følelse i gymnasiet. En følelse, der opstår i relationen mellem elevernes sociale baggrund, gymnasiekulturen og den konkrete gymnasieklases kultur. Men det vil ofte primært blive genkendt som en personlig egenskab, og dermed noget som den enkelte person selv har ansvar for at ændre. Det er således én af de 'situationer', hvor den sociale differentiering i gymnasiet virker stærkest. Der hvor såvel eleverne som lærerne og skolen tendentielt forklarer forskellene som et spørgsmål om individuel selvsikkerhed, fagligt og socialt. Frem for at betragte det som et spørgsmål om relationen mellem elevens praktiske sans (erfaringer) og gymnasiets kulturelle praksis (klasserums-kulturen), som genererer et sæt af særlige praksisser, tanker og følelser.

### **'Klogskab' – en elevkategori knyttet til social klasse og mestring af en særlig elevpraksis?**

*"Vi er alle sammen kloge, det skal vi lige huske, ikke?!"*

Eleverne i Stx Sj klassen beskriver deres klasse som en klasse med mange gode og kloge elever. I spørgsmålet om definitionen af 'en god elev' kommer såvel drengenes som pigernes i klassen hurtigt til at sætte lighedstegn mellem en god elev og en klog elev. Det er værd at bemærke, at ordet 'klog' fremtræder adskillige gange i gruppeinterviewene med drengene (31). Det fremtræder kun ganske få gange i interviewsene fra de fire andre klasser. 'Klogskab' forbindes i denne klasse med en aktiv mundtlig deltagelse og forberedelse hjemmefra, og definition 'klog' klæber sig til en stor del af klassen. Forberedelse kan ikke stå alene, men man kan godt fremstå klog uden forberedelse:

*”Mads: Der er nogen, som er meget kloge og kan række hånden op på det meste.*

*Jonathan: Vi er alle sammen kloge, det skal vi lige huske, ikke?*

*Mads: Jo, vi er alle sammen kloge. Men der er nogen som er..., som måske har forberedt sig bedre hjemmefra end andre. Og de kan så følge med i timerne og siger meget. På den måde fremstår de klogere. Det kan også godt være de er klogere. Og så er der sådan nogle som måske aldrig har forberedt sig hjemmefra stort set, og så sidder de bare og stener i timen, bare sidder og kigger ud i luften. Fordi hvis man ikke har forberedt sig hjemmefra, så er det ikke altid man kan følge med i det, der så foregår.*

*Pelle: Der er også dem, som har forberedt sig, men som ikke siger noget. (De andre bekræfter dette). En som Katja, jeg er ret sikker på, hun forbereder sig meget, fordi jeg har set hendes noter og det ser meget godt ud, det må jeg sige. Men hun, jeg tror ikke jeg har hørt hende...*

*Jonathan: Jeg har ikke set hende række hånden op endnu. Det er, hvis læreren tager hende.*

*Mads: Så er der også den type som ikke forbereder sig, men som siger en masse alligevel. Og det kan også gå godt nogle gange.” (Stx Sj, grp. 2)*

I karakteristikken af deres klasse deler de eleverne op i et hierarki af fire kategorier; dem der er forberedte og markerer, dem der markerer men ikke er forberedte, dem der er forberedte, men ikke markerer og dem der ikke er forberedte og ikke markerer. Forberedelse betyder en del for drengenes deltagelse. Men det betyder ikke nødvendigvis, at de holder sig tilbage med at deltage aktivt mundtligt i timen, når de ikke er forberedt. I deres fortællinger hersker der et hierarki af relationen mellem deltagelse og forberedelse. Det bedste er at forberede sig og deltage aktivt mundtligt i timen. Men herefter formuleres det som bedre at deltage mundtligt i timen uden at have forberedt sig (men dog lade som om at man har) end det er at have forberedt sig og ikke sige noget i timen. Drengene fortæller, at de forsøger at være forberedt til det hele, men at de allerede i begyndelsen af gymnasiet oplever, at der er lektier, de ikke når. De henviser alle til timer på den aktuelle dag, som de ikke nåede at lave lektier til, og alligevel fik markeret og sagt noget (historie og samfundsfag). De fortæller samtidigt, at der er særlige krav til denne praksis. Det handler om at sige noget, der knytter sig til det der står i bogen, og ikke noget *’...man blot kan læse op fra bogen’*. Man skal kun række hånden op, hvis man har noget at sige. Det modsatte skaber irritation hos klassekammeraterne og betragtes som *’uoriginalt’* og tidspild. Drengene henviser her til den herskende logik om akademisk originalitet og selvstændighed: At kunne bringe det læste og temaet op på et mere

abstrakt niveau med henvisninger til 'relevante' referencer. Denne praksis mener drengene selv at kunne beherske (og viser sig i mine observationer):

*"Jonathan: Men jeg synes også godt man for eksempel sagtens kan møde op til en time, fuldstændig uforberedt, og så bare regne nogle ting ud, og så bare sidde og sige noget.*

*Pelle: Nogle gange, så er nogle af tingene, er rimelig sådan...logiske og hvis du lige..., hvis du møder uforberedt, men lige sætter dig ind i tingene i ti minutter, så kan du godt være med i timen. Række hånden op, hver tredje gang og kunne det og sådan noget.*

*Susanne: Er det en praksis, I gør jer i? Gør I det nogle gange?*

*Alle: Ja. (...)*

*Jonathan: Jeg synes til gengæld det kan irritere mig meget, når folk sidder i timerne og læser op fra bogen. Altså de bare sidder og tager..., de sidder og læreren spørger om et eller andet, så kigger de i bogen, og så læser de lige det op. Det irriterer bare mig utrolig meget. Fordi, det kan jeg godt selv se. Kan du ikke..., hvad tænker du om det, kan du ikke bare sige det i stedet for bare at læser op fra bogen. (...)*

*Pelle: Det skal være med egne ord.*

*Mads: Du skal række hånden op, hvis du ved noget" (Stx Sj, grp. 2)*

'Klogskab' bliver i Stx Sj udelukkende positivt konnoteret, hvor 'klogskab' i de andre klasser konnoteres både positivt og negativt. Men 'klogskab' kan ikke stå alene. Oplevelsen af at de alle er kloge er tæt knyttet til såvel den faglige som den sociale selvsikkerhed, eller det som eleverne kalder 'at vise sit engagement'; at deltage aktivt i timerne og i opbygningen af sociale relationer. Det interessante er, at 'klogskab' i denne klasse bliver forbundet med det sociale og bliver betragtet ikke som dets modsætning (som det bliver formuleret i de andre klasser).

*"Mads: Jeg vil sige, at det handler både om fagligt og socialt. At som god gymnasieelev, så skal man lave sine ting, og man skal følge med i timerne. Og gode karakterer, det er måske en af tingene. Så er man en god gymnasieelev, og man kommer ud med et højt gennemsnit. Og det andet det er, at man har det godt med folk i klassen, og folk, de synes godt om en. Og jeg ved ikke om, man skal sige, man er en af de mest populære i klassen, men at man..., at folk synes godt om en. At de gider snakke med en. At man er vellidt, fordi de synes, man er flink. Eller klog.*

*Jonathan: Ja, lige præcis. Det hænger meget sammen med det. Hvis du er ham der siger noget, og de andre har følelsen af, at du ved noget om det her. Og når de kommer til dig, så forklarer du det måske, så forklarer du det til dem, og sådan nogle ting. Og så samtidig uden for skolen, er du ikke*

*ham der, der bare sidder og terper lektier, men tager til fester og gør ting med folk, og laver alle de der sociale aktiviteter. Men så samtidig får lavet tingene i skolen. (Stx Sj, grp.2)*

Drengene medgiver, at det kan være svært 'at nå begge ting', og det ikke er '... altid man føler, man har overskud til begge ting'. Ikke desto mindre har de ingen vanskeligheder ved at give eksempler på 'gode elever' i deres klasse, og de har heller ikke vanskeligt ved at placere sig selv i gruppen af 'kloge/gode elever'. Dette gælder for såvel pigerne som drenge. Det handler om at have såvel fagligt som socialt overskud. At give indtryk af at man ved noget og har styr på det, ikke kun overfor lærerne, men også overfor de andre elever. Og så er det vigtigt, at man er villig til at give sin viden videre til klassekammeraterne. I drengenes definition af den gode elev bliver 'klogskab' desuden knyttet til humor som en personlig egenskab. Humor kan i denne sammenhæng også ses som et tegn på social selvsikkerhed, særligt idet bemærkningerne falder samtidigt med ytringer om, hvorvidt de finder personerne interessante, og som nogen man har lyst til at bruge tid sammen med:

*"Jonathan: Ja, jeg synes for eksempel sådan en som Jakob. Ham synes jeg, han siger rigtig meget, og jeg synes rigtig meget af det, er bare dumt. Jeg synes bare, det er dumt, det han siger. Han bliver bare ved med at sige enten ting, der bare direkte står fra bogen, eller også siger han bare et eller andet, der slet ikke har med nogen ting at gøre.*

*Mads: Jeg tror stadig, han er meget klog.*

*Pelle: Han virker utrolig klog, fordi han er klog på alle de områder, hvor vi egentlig ikke er særlig kloge, og på den måde, så tror jeg, han fremstår rigtig klog.*

*Dennis: Samuel synes jeg også, han fremstår rigtig klog, fordi han ved nogle ting, altså de der forklaringer, han bare kommer med nogle gange, det er bare sådan 'what?'.*

*Jonathan: Jeg synes også, Samuel han er sjov. Det synes jeg ikke, Jakob er." (Stx Sj, grp. 2)*

I et overordnet perspektiv viser definitionerne, at kategoriseringerne har en stærk klasset dimension, idet de virker forskelsgørende og selekterende i relation til elevernes kulturelle og sociale kapitaler. Det overskud, som kategorierne forudsætter, er netop at finde hos dem, der ikke skal bruge unødigt meget energi på at markere i timerne eller på at søge sociale relationer. Begge dele forudsætter en position i klassen, hvorfra eleverne finder det naturligt at sige noget i timerne, og at danne gode relationer med sine nye klassekammerater. En position og en relativ styrke bestående af den rette mængde og art af kapitaler, der giver eleverne en oplevelse af, at det de gør og finder nærmest naturligt at gøre i gymnasiet, også er det der værdsættes i gymnasiet. Der registreres med andre ord overensstemmelse mellem elevernes praktiske sans og den kulturelle praksis i gymnasiet. Det er ud

fra elevernes position i feltet, vi skal forstå elevernes mere eller mindre offensive eller defensive handlinger og holdninger, og det som Bourdieu henviser til som '*...mere eller mindre dristige, forsigtige, konservative eller grænseoverskridende udspil...*' (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996: 86).

Drengene bag ovenstående interviewuddrag nævner mange andre elever i deres opremsning af kloge elever. De nævner ikke sig selv, men kommer med flere hentydninger til at de også befinder sig i gruppen af kloge elever. Der hersker en enighed om 'det fagligt højere niveau' i gymnasiet gør, at skole og lektiearbejdet bliver 'meget mere interessant' end i folkeskolen. Eleverne fra de andre klasser taler mere dette frem som en mærkbar forskel fra folkeskolen (Stx Kbh I og II, Hhx Kbh og Hhx Sj) eller som en forestilling om gymnasiet som de ikke oplever at møde (Hhx Kbh).

Reay et al (2011) viser i sine analyser, hvordan den hvide middelklasse nærmest sætter sig på definitionen af intellektualitet og 'klogskab' ved konstant at positionere sig selv og egne børn som 'klogere' end arbejderklassens børn. Denne positionering benyttes af middelklassens forældre og børn som det Reay et al kalder 'a defence of distinction', og er med til at såvel producere som reproducere en forskel mellem klasserne i skole- og uddannelsessammenhænge (Reay et al., 2011). I en tid hvor gymnasiet er blevet til en ungdomsuddannelse for 2/3 af en ungdomsårgang, og herunder særligt for den brede middelklasse, og for de elever, som klarede sig godt i folkeskolen, er der også i en dansk kontekst grundlag for en sådan påstand. I Reay et als materiale findes bl.a. flere udsagn som denne fra Camilla, en Londoner, som i midten af tyverne reflekterede over sin tid i en 'secondary school' med mange arbejderklasseelever:

*"I think the other kids at school looked up to me to a certain extent and I didn't sort of consciously think it but I subconsciously felt slightly superior to them in that I had everything that they didn't have. You know everything that my mum and dad had given me and I was more intelligent than they were and there was more going for me than there was for them. And I think also because my mum and dad had achieved so much I think I probably felt quite second rate to them and being friends with these people made me feel like the one you know who was achieving you know and was superior to them. (Camilla, London)"* (Reay et al., 2011: 116)

Reay et al beskriver Camillas minder, og andre lignende fortællinger, som '*...difficult tension between empathy and desires to distance herself*' (Reay et al., 2011), og henviser til at resultatet af denne ambivalens og spænding ofte er en spaltet habitus (Bourdieu et al, 1999) og er karakteristisk for middelklassen. Måske særligt for middelklassen i storbyerne, som går i skole med eller har

anden hverdagslig kontakt med personer fra andre klasser og etniciteter. Også her er dette behov for at adskille sig fra arbejderklassen tydelig i uddannelsessammenhænge. Reay fortsætter:

*“In our research it was primarily through discourses of middle-class ‘brightness’ that middle-class distinction was asserted and defended. (...) We would argue that such discourses, which position middle-class brightness as both normative and a justification for middle-class privilege, are one of the main means through which the middle-classes defensively use their own investments in class hierarchies to distinguish themselves as superior to others. (...) Brightness then becomes a rationalization for holding on to more: educationally, socially and economically. Furthermore, investment in brightness defends against the fear of failure. For white middle-class educational failure is often intolerable and needs to be projected elsewhere.” (Reay et al., 2011: 117ff)*

Middelklassens uddannelsesproblemer bliver, ifølge Reay et al, projekteret hen er på skolernes ledelse og prioriteringer, lærernes manglende undervisningskompetencer og den socioøkonomiske sammensætning af elever på den konkrete skole/uddannelse. I dette perspektiv viser elevernes udsagn i interviewene fra Stx Sj om ‘at de alle er kloge’, og om tilfredsheden ved at det nu er på et ‘højere fagligt niveau’ som tydelige positionering af, at de er middelklassebørn, der i folkeskolen har følt sig ‘særlige’ og nu mere er blandt ‘lige børn’ (og hermed altså primært andre middelklassebørn). I udvælgelsen af mine informanter blev det ligeledes bemærket af såvel lærere som rektor, at de udvalgte ikke var ‘gymnasiefremmede elever’, og at flertallet af gymnasiets elever netop kommer fra ‘gode familier’. Ser vi på uddannelsesfrekvensen i området og på gymnasiets karaktergennemsnit er der flere tegn på, at dette gymnasium netop adskiller sig fra de øvrige fire gymnasier ved at tiltrække langt flere elever fra gymnasiekendte miljøer. Det er således ikke i relation til de øvrige elever på skolen, at drengene positionerer sig som ‘klogere’; her er ‘vi alle kloge. Positioneringen er mere i relation til de elever fra folkeskolen, som ikke har valgt gymnasiet; ”...mange af de folk fra folkeskolen, der klarede det bedst, som er taget i gymnasiet, nogle andre, de er måske taget på teknisk skole, eller noget i den stil” (Stx Sj, grp. 2). ‘Klogskab’ binder eleverne sammen som særlige, de udvalgte; dem der ‘klarede det bedst’ (Bourdieu & Passeron, 1977/2006). Det er noget af det, eleverne er fælles om i klassen. Flere elever beskriver klassen som nedenfor i en tone af begejstring over at være en del af denne privilegerede gruppe:

*”Vi er lidt..., nogle gange ville jeg sige, at vi er en Party-klasse. Men det er vi alligevel ikke helt. For vi er stadig seriøse i timerne. Og vi er faktisk meget kloge, de fleste. Det er et okay fagligt niveau på eleverne også. Og hvis man ikke lige forstår det, så kan man nemt lige spørge*

*sidemakkeren, så forklarer siddemakkeren lige hvad det er, og så tænker man 'nå okay!'. Man kan godt lige snakke sammen."* (Stx Sj, piger, Sille)

Også i pigeinterviewet trækker de tre elever frem som 'anderledes'; Katja, Steve og Natacha. Igen er det deres manglende mundtlige deltagelse, der trækkes frem som grundlag for kategoriseringen. Sille mener dog, at de er lige så gode til at svare, når de bliver spurgt, i et forsøg på at inkludere dem i klassen. Sille bliver af drengene nævnt som 'den perfekte gymnasieelev', fordi hun er meget social, klog, mundtlig aktiv, og 'en man har lyst til at være sammen med' (Stx, Sj grp.1).

*"...dem, der er virkelig gode i skolen, det er også gerne dem, der mangler det sociale"*

I de fire andre klasser nævnes begreberne 'klog', 'klogskab' og 'intelligens' stort set ikke. Her benyttes derimod begreber som 'stræber' og 'arrogant', og dette som regel om andre elever. De få elever, der tilskrives mærkatet 'klog', positioneres også som arrogante af de andre elever. De positioneres af de andre elever som elever, der betragter sig selv som værende 'bedre' end de andre. Flere elever i de fire klasser søger at nedtone gymnasiet som en boglig ungdomsuddannelse. De positionerer sig selv som 'middel' (dreng Hhx Sj), 'ikke særlig boglig' (Stx Kbh II, piger), 'skoletræt' (Hhx Sj, David), 'først erklæret uegnet' (Hhx Kbh, Kevin), 'ikke særlig klog' (Stx Kbh I, Thomas) etc. I disse klasser opstår andre elevhierarkier. Definitionen af den gode elev er stort set identisk med den eleverne fra Stx Sj kommer med; 'en der er klog, laver sine lektier, siger noget i timerne, og er god til at hjælpe andre'. Men eleverne har vanskeligere ved at udpege en sådan elev i klassen. De få elever, de udpeger, opfylder ikke alle kriterierne, ifølge eleverne. Enten bliver de defineret som flittige, og ofte også hjælpsomme, men ikke som 'kloge' i betydningen dygtige (som illustreret ovenfor). De 'kloge' elever bliver betragtet som arrogante, og som nogen der ikke er sociale. David fra Hhx Sj giver her en definition, som er eksemplarisk for beskrivelsen af 'den gode elev' i de andre fire klasser:

*"Men altså, en god elev i vores klasse, det må... En, som altid er med i timerne og sådan noget, det er ham Alexander dér. En som jeg egentlig ikke synes så meget om generelt, men han er... han gør noget for sin egen skolegang. Det der med at han er med til alle timerne, han har lavet sine lektier, han er forberedt, han rækker hånden op, han... ja. Han kan alle ting, synes jeg. Men altså, det sociale, der drosler han ned. Jeg synes ikke, han er sådan en person, man har lyst til hverken at bruge sin tid på eller... Og det tror jeg også igen er forskelligt fra person til person, for der er da sikkert nok nogen, der vil kunne bruge sin tid på ham. Men jeg har det meget gerne sådan, at dem,*

*der er virkelig gode i skolen, det er også gerne dem, der mangler det sociale. Og hvis man er sådan middel i skolen eller kan sine ting, ikke, uden at det bliver for overdrevet, så er man også gerne til at kunne fanges socialt. Så det er det der med, at folk lukker sig inde, når de bliver de der enspændertyper, og det synes jeg, der er nogle af dem, der gør. Desværre. Og de lukker sig også lidt ude fra det der sammenhold i klassen.” (Hhx Sj, David)*

Alexander nævnes ligeledes i de andre interviews med eleverne fra Hhx Sj som arrogant:

*”Rikke: Han er bare for overlegen og for arrogant i sin måde at fremlægge det på, og det er jo hele tiden ham, der bliver taget, hvor vi andre måske ikke... Vi føler lidt, det er ham, der bliver taget hele tiden.*

*Tobias: Og det er jo også det, der kan... [Rikke: ... skabe lidt splid.] Ja. Få os til at blive irriterede på ham, fordi - 'Jeg vil bare gerne vise mig selv hele tiden, og jeg skal være i fokus, og jeg skal helst kunne vise hele tiden, at det er mig, der kan det'. (...)*

*Mikkel: Bare når han åbner munden..., [Rikke: "Men han er dygtig!"; Tobias: "Ja, det er jo også det!"] ...for jeg synes, det er flot, han kan alle sine ting, men så burde han ikke være så arrogant. Jeg sidder og kan lige så meget af al den matematik, han sidder og kan. Jeg kan regne det samme. Jeg har regnet det samme. Men det er jo klart, hvis han forbereder sig meget bedre [Rikke: "Du gør det på en anden måde!"] hjemmefra, han bruger måske længere tid derhjemme, end jeg gør, altså, jeg er tilfreds nok, bare jeg har lavet det, for jeg kan altid komme med noget andet, når jeg kommer op.*

*Tobias: Han har også gået på privatskole. Altid.*

*Mikkel: Ja, jeg gik der sidste år.*

*Rikke: Men det var også sådan lidt - hans fødselsdagsfest, det var for Stine, og så var det fra alle hans gamle privatskolevenner, der var ikke nogen af os, der blev inviteret med.*

*Mikkel: Holdt han fødselsdagsfest? Det var sgu da flabbet!” (Hhx Sj, grp. 1)*

Alexander er en, alle de interviewede elever forholder sig til. De beskriver ham som 'en god elev' med henvisning til at han er 'klog' og siger noget i timen. Men eleverne tilføjer herefter, at han samtidigt er en person, de ikke bryder sig om, idet han er arrogant i sin elevpraksis. Alexander gør det som forventes af den gode elev, forbereder sig og 'viser' dette i timen. Men han gør det ifølge eleverne på en måde som 'sætter de andre i dårligt lys' (Hhx Sj, grp. 1 & 2). Eleverne henviser til en situation, hvor han udfordrede en elev ved tavlen med et supplerende spørgsmål, som eleven havde vanskeligt ved at svare på. Men også med henvisning til hvor han tidligere har gået i skole



(privatskole), og hvem han er sammen med i sin fritid (fødselsdagsfest). Alle markører for 'klassesde' forskelle, der dementarer at han *er* 'en af os', og heller ikke viser interesse for at *blive* en af os. Alexander bliver beskrevet som 'enspænder', 'én der mangler det sociale' og én der ikke er interesseret i 'os andre', og hans manglende integration i klassen bliver beskrevet som selvvalgt.

Alexander beskrives som én, der ikke har formået at holde balance mellem det faglige og det sociale. Mon han ville blive beskrevet på samme måde, hvis han havde været elev i Stx Sj frem for i Hhx Sj? I hhx Sj skiller Alexander sig ud på en uheldig måde, og hans praksis som god elev giver ham ikke som ventet en attraktiv position i klassen, men snarere tværtimod. (Elevernes arbejde med at finde en balance mellem det faglige og det sociale bliver behandlet i kapitel 9). Eleverne anerkender Alexanders praksis giver exchange-value; '*det er jo rigtig godt at være stræbertypen, for så får man de gode karakterer*' (Hhx Sj, grp. 2). Men praksissen strider imod det, eleverne betragter som afgørende for deres egen definition af 'den gode elev'; at man deler ud af sin viden, og ikke positionerer sig selv som bedre. Elevernes positionering af Alexander som selvvisk kan tolkes som elevernes modstand mod en gymnasiekultur bundet op på konkurrence og en hierarkisk struktur karakteriseret gennem præstationer og opnåelsen af karakter. Det er en del af gymnasiekulturen, eleverne har vanskeligt ved at indfri, som de stiller spørgsmål ved og delvis forsøger at ændre. I begge alle interviewene beskriver de Alexander, som en god elev i lærerens perspektiv, '*men sidder du som elev, så ser du ham jo lidt som en dum person*'. (Hhx Sj, grp. 1). De mener alle, at han burde holde sig lidt tilbage, og give plads til de andre elever (også selvom der ikke er mange andre der markerer). Eleverne beskriver det som en forskel mellem, hvad de mener er en 'god elev' i et lærerperspektiv og i et elev-perspektiv (Moldenhawer, 2005jf. ). Det de markerer som forskellen er det de kalder 'det sociale'. Vi kunne med Skeggs også betragte det som forskellen mellem det hun kalder exchange-value og use-value. Disse behøver ikke at stå i modsætning til hinanden, men kan i nogen sammenhænge godt være identiske. Definitionen af den 'gode elev' er i overordnede betragtninger enslydende, men når man går tættere på og beder om eksempler, viser definitionen at være langt mere kontekstafhængigt, og altså som noget der bør ses i relation til den konkrete gymnasieklases kultur. I alle klasserne i mit materiale (dog mindre markant i Stx Sj) definerer eleverne 'den gode elev' ud fra et krav om ikke at skille sig for meget ud, at give plads til de andre, tilbyde sin hjælp til andre og ikke markere sig selv som værende bedre. Det bliver med andre ord betragtet som arrogance, når middelklassens børn positionerer sig, eller positioneres, som værende 'særlige' (eller 'superior'). Men eleverne bebrejder ikke alene Alexander for at fylde for meget i undervisningen, de mener også at læreren har et stort ansvar:

*Tobias: Altså, nu lyder det jo, som om vi hader ham overalt på jorden, og det gør vi jo ikke på nogen måde. [Rikke: "Nej..."] Men det er bare sådan lidt: [Rikke: "Han er sød, når han tier stille!"] Jeg sidder lige bag ved Alexander, og det er tit, hvis jeg rækker hånden op i matematik, så synes jeg, jeg bliver overset i forhold til Alexander, som er meget mindre og fylder halvdelen af mig, hvor jeg bare sidder som et kæmpe bjerg [latter] omme bagved, så er det sådan lidt, 'Det er Alexander først', det er Alexander frem for alt, og det er sådan lidt... Det gør mig sur, at han kun kan se Alexander i undervisningen, og det er også sådan lidt... For det er jo ikke Alexander, vi skal være sure på af den grund, det er jo lærerne, vi skal være sure på, men det bliver Alexander, fordi...*

*Mikkel: Det er nemmere at lade vreden gå ud over ham.*

*Rikke: Det er ham, de hiver op, og det er ham, de gør til stjernen, og det er jo sådan noget... 'Det må du ikke være! Det er forbudt at være mere end alle andre!'* (Hhx Sj, blandet gruppe)

Der er, som eleven i citatet ovenfor beskriver det, et element af misundelse og irritation over, at enkelte elever, her Alexander, får lærernes opmærksomhed og anerkendelse i højere grad end andre elever. Eleverne bebrejder samtidigt sig selv for denne følelse og henviser til det som et kulturelt (og dansk) fænomen, at ingen må 'være mere end alle andre'. Men det handler om mere end det. Det handler også om hvordan middelklassen, som i Reay et al's analyser, positionerer sig som værende klogere, dygtigere og bedre end andre. Det handler om det vi i Danmark kalder de mindre uddannede klasser, og deres børn har vanskeligt ved at positionere sig selv som 'klog' og 'dygtig' i en skolesammenhæng. Dette måske særligt for drengene. Som Reay skriver er det *'extremely difficult to inhabit the subject position of academically successful workingclass boy'* (Reay, 2009: 13). Og videre: *"In the beginning of the twenty-first century we still do not have a valued place within education for the working classes and for that we, the middle classes, must all collectively be held responsible"* (Reay, 2001: 344).

Reay viser, hvordan elevernes udpegning af de gode elever ikke alene handler om, hvor dygtige eleverne er målt i tests. Det handler i høj grad også om social klasse, og hvordan middelklassen har 'sat sig på' positionen 'klog':

*"When I asked the girls to select who should go into the top group they chose themselves and the only four middle-class boys in the class. However, both SATS and end of year 7 test results showed that there were three working-class children, one girl and two boys, who had achieved more highly*

*than a number of the middle-class students. However, these there had been summarily relegated to the middle group. (...) Steph Lawler (2000) writes about the ways in which 'cleverness' and 'intelligence' can become metaphors for forms of knowledge that are highly class-specific. In a similar vein, reductionist discourses in which clever becomes correlated with middle class and stupid with working class were evident in both students' and teachers' discourses (Noyes, 2004)."* (Reay, 2005: 918)

Reay betragter børnenes hierarkiske positionering af hinanden som tegn på, at middelklassen kun definerer sig selv og elever fra 'egen gruppe' som kloge, til trods for, at testene viser noget andet. Dette betvivler jeg ikke, og jeg mener ligeledes at kunne se lignende tendens i mit materiale. Men her er det værd at bemærke, at der i udvælgelsen sandsynligvis også er elementer af, hvem eleverne 'bruger mest tid sammen med'. I mit materiale foregår udpegningen af 'den gode elev' i et elevperspektiv også ud fra 'sociale faktorer' og i relation til 'hvem man gerne vil bruge tid sammen med' (jf. Gilliam, 2009; Ulriksen et al., 2009). Dette er også tæt knyttet til social klasse (jf. Kapitel 9).

### **Deltagelsesstrategier – mellem praktisk sans, selvtillid og social relationer**

Eleverne er i alle fem klasser meget eksplicitte omkring den mundtlige deltagelse i timen som en differentierende elevpraksis. De beskriver det alle som en praksis, de som gymnasieelever må stræbe efter at mestre, og de som mestre den bliver positioneret som 'gode elever'. Den mundtlige deltagelse symboliserer en stor del af det, de netop betragter som værende karakteristisk for gymnasiet; at tage ansvar for sin skole, at vise interesse for fagene, samt en faglig såvel som social selvtillid. Dette betyder også, at elever der ikke mestrer den aktivt mundtlige deltagelse i timerne tendentielt positionerer sig selv som 'dovne', 'uinteresserede' 'usikre' etc. I en substantialistisk (individualiseret) perspektiv båret af elevernes commonsense-tænkning bliver elevernes positioneringer betragtet ud fra en logik om 'at tage sig sammen', og 'knokle som ind i helvede' for at gøre sig gældende i gymnasiet.

Adgangen til den mundtlige deltagelse er, som det også blev illustreret i foregående kapitel, ulige fordelt. Men det handler ikke alene om elevernes fysiske placering i lokalet, og den pædagogiske praksis i relation en fordeling af elevernes muligheder for at deltage aktivt og mundtligt i timen. Det er også et spørgsmål om, hvordan denne praksis og den position, der følger med praksissen, er knyttet til elevernes tidligere skoleerfaringer og -relationer. For flere af eleverne, som eksempelvis drengene i Hhx Sj, defineres den legitime elevpraksis ud fra alt det, de gennem deres skoletid har

fået at vide, de skulle gøre bedre. En 'forbedringsdiskurs', som kan genfindes i Skeggs arbejderkvinders identitetsdannelse (Beverley Skeggs, 1997). Dette kræver ikke alene en ændret praksis, men også en anerkendelse af sin indsats og en markeret distance til den position (og de elever der indtager den), den enkelte elev forsøger at forlade gennem sin 'forbedring'. Det bliver gennem analysen tydeligt, hvor meget der er på spil for eleverne, og hvorfor man ikke alene kan betragte deres deltagelse som et spørgsmål om vilje og om at tage sig sammen.

Et afgørende element i elevernes 'forbedring' af sin skolepraksis er at 'vise', at man gør en indsats, og at man kæmper for en position som værdig deltager i spillet, viser illusio. Dette består dels af en anerkendelse af spillet (doxa), men her også en markering og synliggørelse af sine ambitioner og vanskeligheden ved at opfylde dem. Sidstnævnte foregår ofte ved at differentiere sig fra dem, som ikke forbedrer sig, eller ikke kan forbedre sig (Skeggs 1997a: 82). Som når Asbjørn positionerer sig som en, der 'knokler ind i helvede', 'er blevet en stræber nu', 'føler sig nødt til at markere' – og når han gentagne gange gør opmærksom på, at eleverne selv har ansvar for at markere i undervisningen, 'hvis de har lyst til at få gode karakterer' (Hhx Sj). Diskussionen mellem drengene i Hhx Sj om betydningen om at markere eller at blive plukket er et udtryk for denne forskelsmarkering mellem Asbjørn som en, der forbedrer sig, og de andre elever, som lades tilbage, idet de ikke formår 'at tage sig sammen'. Som Skeggs skriver: *"To try to pass is to display ambition and the dis-ease at making it possible"* (Skeggs 1997a: 87). Omgivelsernes anerkendelse af arbejdet er afgørende for, om eleverne opbygger en tro på, at deres investeringer og indsatser lønner sig. Lærerens bemærkning om at 'det er godt at se at du er aktiv', og troen på 'at han vil være aktiv lige meget hvor han sidder' har sammen med elevernes udpegning af Asbjørn som en 'god elev' har afgørende betydning for Asbjørns praktiske tro.

Gennem disse forskelsmarkeringer viser eleverne samtidigt, at de netop ikke er fisk i vandet (Bourdieu & Wacquant, 1992/1996), men 'nye deltagere' i feltet. Denne evige stræben efter at blive som andre frem for at acceptere sig selv er, ifølge Skeggs og Reay, arbejderklassens grundvilkår i deres relation til uddannelse (Reay, 2001, 2005; Reay et al., 2011; Skeggs, 1997; Beverley Skeggs, 1997). Dette betyder, at de altid kæmper med en form for usikkerhed og oplevelse af aldrig at gøre det helt rigtigt. Dette er et element i, hvordan social klasse viser sig som en følelse. En følelse af aldrig helt at slå til, at kæmpe for at bevare sit autentiske jeg i kampen for opadstigende mobilitet, frygten for at blive opdaget, distancen til dem man forlader etc. (Reay, 2005; Skeggs, 1997).

Dette står i modsætning til, hvordan eleverne fra Stx Sj meget hurtigt overkom frygten for at sige noget i undervisningen, og alene kobledede det til et manglende kendskab til de andre elever. Den mundtlige deltagelse i undervisningen ligger hos flertallet af eleverne som en kropsliggjort praktisk sans. Eleverne beskriver det derfor også som en mærkelig følelse at være nervøse for at sige noget i starten. Der bliver ikke stillet spørgsmålstejn ved betydningen af at markere i undervisningen, og kategoriseringerne af eleverne foregår ud fra en mestring af denne praksis (med eller uden forberedelse). En praktisk sans for at gøre det rigtigt i gymnasiet. Kategorien 'klog' klæber sig til klassens majoritet, og dem der adskiller sig i denne klasse er ikke dem, der markerer og siger noget i timen, men de få der ikke gør. Dette er med til at naturliggøre denne praksis. Det sociale og det faglige væver sig sammen, og eleverne har ingen vanskeligheder ved at udpege elever, der udfylder position 'den gode elev' fuldt ud; som værende kloge, hjælpsomme, mundtligt aktivt deltagende, selvsikre etc. I de andre klasser udpeger eleverne kun få af deres kammerater som 'gode elever', og kendetegnene for disse beskrivelser er at eleverne ikke kan udpege nogen, som opfylder alle kriterierne for den gode elev. Dertil stiller flere af eleverne også spørgsmål ved definitionen og skelner mellem det de betragter som en god elev i lærerens perspektiv og i elevernes perspektiv. Til førstnævnte kategori følger der en forestilling om høje karakterer, men en ringe integration i klassen. Til sidstnævnte forholder det sig omvendt. Analyserne fortæller, at definitionen af den 'gode elev' afhænger af klasserumskulturen. Positionen 'klog' er måske nok utilgængelig for elever fra gymnasiefremmede miljøer, som Reay også viser i sine analyser. Men positionen 'den gode elev' defineres i et elevperspektiv ikke alene ud fra det, der giver symbolsk kapital og exchange-value (gode karakterer), men også ud fra use-value defineret ved sociale værdier og en interesse i de andre elever i klassen. Og til sidstnævnte er det ikke givet, at de elever fra familier med lange videregående uddannelser tildeles en af de attraktive positioner i klassen.

## Kapitel 9: Fællesskaber og (dis-) identifikation

I dette kapitel zoomer jeg ind på elevernes fællesskabsdannelser; hvem de søger fællesskaber med, og hvad der ligger til grund for dette. Hvilke elever de identificerer og/eller disidentificerer de sig med? Hvad binder fællesskaberne sammen, og hvordan har det betydning for deres relation til klassen som et institutionelt konstrueret læringsfællesskab. Kapitlet deler sig i to overordnede temaer. I det første tema tager jeg fat på elevernes fortællinger, at de 'endnu' ikke kender hinanden i klassen, men kun har lært enkelte elever at kende; dem de sidder ved siden af og lige i nærheden af (efter 5 til 8 ugers skole). Analysen viser, hvordan eleverne særligt søger fællesskaber med elever, der 'ligner dem selv'. Men i de klasser, hvor rammerne tvinger eleverne til at lære 'de andre' at kende, viser der sig andre mønstre. I det andet tema har jeg særligt fokus på elevernes arbejder med at tilpasse sig og udfordre den dominerende doxa om adfærden i klassen. Jeg zoomer her ind på værditilskrivninger i klassen og på de investeringer, som elever, der positioneres som 'anderledes', gør for at tilpasse sig klassens doxa og blive integreret i klassen, men ikke desto mindre positioneres som nogen, der ikke er 'interesseret' i at være en del af fællesskabet.

Analyserne sætter spot på, hvordan klasserumskulturen er domineret af såvel skolens som elevernes kulturelle praksisser. Men også hvordan disse praksisser skaber rum for de værdier eller kapitaler, der kommer til at herske i en klasse. Klasserumskulturen har betydning for dannelsen af elevernes fællesskaber, og hvordan de søger identifikation og dis-identifikation i hinandens måder at gøre skole på (Bottero, 2005; Savage, 2000; Skeggs, 1997). Det er disse fællesskabsdannelser og betydningen heraf, der er dette kapitels fokus.

### Fællesskaber og ensartethed – om fælles interesse og at blive overrasket

*'Det er jo dem, man kommer til at snakke mest med og lære bedst at kende'*

Gennemgående for alle fem klasser er, at eleverne ofte både laver opgaver med og tilbringer en stor del af frikvarteret med de elever, de sidder ved siden af. Sidekammeraterne virker som en form for 'komfort-zone'. Som en af eleverne udtrykker det *'det er jo dem, man kommer til at snakke mest med og lære bedst at kende'*. Hvor, hvordan og med hvem eleverne sætter sig i undervisningen, har betydning for, hvordan de lærer hinanden at kende, og for hvilke relationer de får til hinanden i klassen. Der foregår en del snak i timerne, og de fleste øvelses-opgaver i timerne foregår netop med

sidemanden og de elever lige omkring én. Dannelsen af arbejdsgrupper sker ofte også ud fra, hvordan elevernes sidder i klassen, også selvom arbejdet ikke nødvendigvis foregår i klasselokalet. Det bliver af såvel lærere som elever betragtet som en nem måde at danne grupper på. En rutine både elever og lærere gør brug af, og en legitim begrundelse for fastholdelsen af nye relationer i de klasser, hvor eleverne har fået tildelt en plads (Hhx Sj, Stx Kbh I). Eleverne lærer hinanden at kende gennem deres samarbejde og deltagelse i undervisningen, en kammeratskabssocialisering, der giver anledning til mobilitet for nogen og fixering af position for andre (B. Skeggs, 2004). I klasserne, hvor eleverne har fået tildelt faste pladser, søger eleverne ofte en balance mellem nye relationer og allerede etablerede relationer. Eleverne trækker her ofte de nye relationer med over i de etablerede relationer, og relationerne i klassen breder sig som ringe i vandet (Kbh I, Hhx Sj).

Tendensen er med til at skabe tryghed hos eleverne; jo mere de har arbejdet sammen og talt sammen i og udenfor undervisningen, desto større grad af fællesskab og/eller sympati for hinanden oplever eleverne. Men det betyder også, at imens eleverne har travlt med at lære de 'nærmeste' elever at kende og positionere sig i relation til disse, bliver adgangen til de andre elever, som netop er i færd med samme fællesskabsdannelser, vanskeligere. Dette skaber en utryghed i relation til, om det er de 'rette' elever, eleverne bruger deres energi på, i søgen efter nye fællesskaber (venskabs- og arbejdsrelationer). I Hhx Kbh klassen, hvor eleverne sidder på samme pladser, som de satte sig den første dag, fortæller eleverne, at der er tegn på grupperinger i klassen dannet ud fra hvor de sidder:

*Felix: Jeg tror også, det er meget, hvor du sad i klassen til at starte med. For nu sidder jeg på bageste række, og så snakker man med dem på bageste række. Og så i frikvartererne bliver man siddende ved ens computer, eller også går man ned i frikvarteret med dem fra bageste række. (...) Man går jo ikke op og sætter sig et nyt sted, for vi er jo nogle sindssyge vanedyr, ikke. Så vi kommer ind og sætter os på det samme sted, og de samme mennesker kommer ind, ikke, og man snakker med dem, og det er jo dem, man kommer til at snakke mest med og lære bedst at kende, og så de andre, det er måske half and half, man snakker med dem engang imellem, og man siger hej, når man møder dem, men det er ikke sådan...*

*Amalie: Vi er blevet bedre til det i hvert fald. Men det er også et spørgsmål om tid, ikke. (...)*

*Felix: Man finder vel også dem med de samme interesser. (...) Og med de samme holdninger og sådan noget. (...)*

*Susanne: Ville det gøre en forskel, måden at lære hinanden at kende på, hvis det var, at I netop sad forskelligt for hver time eller for hver tredje uge, eller hvad ved jeg?*

*Felix: Det tror jeg. Så tror jeg, du ville snakke med nogle andre mennesker. (...)*

*Amalie: Jeg tror faktisk, det ville være en god idé. (...)*

*Joakim: Man ville også være i grupper med andre. De minder også meget om hinanden, det har vi også snakket om tidligere i dag. (Hhx Kbh, grp. 1)*

I interviewuddraget beskriver eleverne det som en vane, og at det kræver en særlig indsats at bryde denne 'vane'. De udtrykker ønske om at lære hinanden bedre at kende, og håber på at det er et spørgsmål om tid. Det er det måske også for nogle. Men det kræver en indsats fra eleverne selv. Amalie er en af de få, der bevæger sig rundt og snakker med forskellige elever i klassen. Men også hun tildeles en fast gruppe i elevernes beskrivelse af klassen. Felix's beskrivelse af elevernes relationer stemmer overens med mine observationsnoter og med de øvrige elevers fortællinger om klassen. Eleverne bevæger sig meget lidt rundt i denne klasse og holder sig primært kun til de elever, de sidder sammen med; i klasserumsundervisningen, gruppearbejdet og i frikvarterne. Der er skabt tydelige rutiner omkring elevernes brug af frikvarteret; drengene på bagerste række spiller computer i klassen, og pigerne på de forreste rækker til venstre i lokalet er nede at ryge. De henter mad i kantinen eller skolens nærmiljø i grupper med dem, de sidder med. Et bordfodboldspil ude på gangen giver ind imellem anledning til at skabe nye relationer i frikvarteret. Eleverne bag interviewuddraget ovenfor er rekrutteret omkring et spil bordfodbold (pigerne sidder på anden række og drengene på bagerste række). Ellers sidder eleverne ofte på deres pladser i frikvarteret og snakker med dem, der sidder omkring dem.

### *Dannelsen af et mønster og vanskeligheden ved at bryde det*

En stor del af elevernes opgaveløsninger foregår i undervisningslokalet ved elevernes pladser. Dette gælder måske særligt i starten af gymnasiet, hvor elevene skal introduceres for meget. Gruppearbejdet er i denne periode ofte af kort varighed, og der er i mit materiale en tendens til at lærerne beder eleverne om selv at gå i grupper. Her 'vælger' eleverne ofte at arbejde sammen med dem, de sidder sammen med. Elevernes samarbejde om en opgave eller en øvelse involverer som regel også social og mere privat snak eller kommentarer. Det er igennem dette samvær og elevernes positioneringer i timerne, at de lærer hinanden at kende som gymnasieelever. Men deres udsagn om at det betyder, at de lærer hinanden bedre at kende, skal også ses i relation til, at det også har en betydning for, hvem de bevæger sig sammen med i andre sammenhænge på skolen. Det er de første relationer eleverne får, og dem de holder sig til, så længe det er op til dem selv. Men dette betyder ikke, at det er deres eget valg. Eleverne i interviewet er enige om, at det ville være anderledes, hvis



de sad på forskellige pladser, og det ville være en god idé for at klassen lærte hinanden bedre at kende *'Så tror jeg du ville snakke med nogen andre mennesker'* og *'Man ville også være i grupper med andre'* (Hhx Kbh, grp. 1 og 2). Men der er ingen elever, der tager initiativ til det, og heller ingen lærere gør det. Det er vanskeligt at se, at tiden skulle kunne ændre på særligt meget. Særligt ikke når det gælder elevernes arbejdsrelationer. Som nedenstående interviewuddrag illustrerer, medfører tiden snarere tværtimod, at eleverne fastholdes, og nærmest fixeres i de grupper, der blev dannet ved deres relationer og siddepladser den første dag. Grupperne fastholdes i stort set alle sammenhænge. Pigerne bag nedenstående interviewuddrag begrundet dannelsen af grupperne ud fra en homogenitet mellem medlemmerne, men påpeger også vanskeligheden ved at træde ud af sin gruppe og betragte sig selv og hinanden som selvstændige individer. Gruppedannelserne tales mere frem som noget der lukker, fastholder eleverne i særlige positioner og skaber en sårbarhed hos eleverne end det tales frem som venskaber og noget der er med til at styrke eleverne.

*"Alberte: Som man siger, der er poptøser, og der er nørder, og der er farmand, og der er nogen, der ikke siger noget.. Så vi er rigtig forskellige. Og det kan jo være svært at finde sammen på den måde. Jeg føler lidt, at nogen gange når vi skal holde en fest eller sådan noget, så gør man det bare, for at det gør alle andre klasser også, og altså vi skal også være med og sådan noget, ikke?! (...) Ja, jeg føler ikke man gør det, fordi man vil lære hinanden bedre at kende, og være mere sammen eller sådan noget. Og det kan jeg godt savne, at vores klasse er lidt mere sådan fælles. Også når vi skal have frokostpause, sidder vi jo også og spiser oppe ved bordene... (...) Jeg tror ikke folk har lyst til at snakke med hinanden på den måde. Jo, de har lyst, men jeg tror bare, der er noget, der holder dem tilbage eller et eller andet.*

*Abelone: Jamen, jeg tror det, der ligger i det, er at man så hurtigt har fundet nogen, der stemte, og så tænker man..., man kan godt lide de andre, dem vil man også gerne snakke med, men så bliver det bare svært på en eller anden måde, tror jeg, sådan ubevidst at snakke med alle i frokostpausen"* (Hhx Kbh, gruppe 1)

Eleverne kategoriserer og tillægger hinanden værdi og kulturel praksis ud fra, hvem de sidder sammen med, og det sub-fællesskab der er dannet på denne baggrund. Elevernes søgen efter 'dem med de samme interesser' er gjort til en meget kort proces i denne klasse og har udmøntet sig som en fastholdelse og bekræftelse af deres orientering den første dag. Seks uger er, som eleverne siger, ikke lang tid i forhold til en folkeskoletid, eller for den sags skyld en gymnasietid. Men når eleverne i de første seks uger i gymnasiet kun lærer enkelte at kende, opstår der grupperinger, der som elev-

erne fortæller gør det vanskeligere at søge nye fællesskaber i klassen. Dette begrænser elevernes adgang til positioneringsmuligheder i klassen og fastlåser dem ikke alene til de fysiske pladser, men også til de symbolske positioner knyttet til såvel pladsen som de elever, de sidder sammen med.

Eleverne bag citatet taler forskellighederne frem som anledningen til grupperingerne og fortæller, at de netop har sat sig sammen med dem, de synes de lignede mest, kendte lidt i forvejen eller mødte nede ved 'rygerområdet'. Eller det som én af eleverne refererer til som 'udseende' med forklaringen, at det er det første man kigger på og ud fra det vurderer "*okay, hun er én af min type*" (Hhx Kbh, grp. 1, Alberte). Med disse vurderinger får eleverne samtidigt placeret sig selv. Eleverne konstruerer med andre ord ikke alene klasseidentiteter, men også 'klassede identifikationer', eftersom '*taste classifies, and it classifies the classifier*' (Bourdieu, 1984/2010: 6), ifølge Bourdieu som tidligere nævnt. I mine observationer har også jeg noteret forskelle mellem eleverne ud fra de visuelle indtryk, jeg fik af eleverne den første dag:

*"Særligt pigerne på de to forreste rækker i venstre side skiller sig ud som mere fremmede i og for gymnasiet. Det afblegede hår, brug af hårlak, de lyserøde læber, de slidte cowboybukser, de nedringede bluser og de store smykker springer straks i øjnene. Pigerne på den bagerste række sidder i flade gummisko og sweatshirts og er meget afdæmpede i såvel påklædning som adfærd. Både i timerne og i frikvarterene. (...) Drengene på bagerste række skiller sig ikke ud på samme måde som pigerne på de forreste rækker i venstre side. Men der er noget med højden. Flertallet af drengene på denne række er ikke særligt høje, og virker (måske delvis pga. dette) mere umodne. Drengene på den forreste række er højere og virker mere modne. Den ene dreng er også væsentlig ældre end klassens gennemsnit. Pigerne på de midterste rækker er alle klædt pænt og afdæmpet og skiller sig ikke ud visuelt. Lige bortset fra Abby, som har stort rødt hår og er meget farverigt klædt. "* (Obs.noter Hhx Kbh)

Det ,som både eleverne og jeg i mine observationsnoter trækker frem som tegn på forskelligheder (sociale positioner), kan beskrives som *classed identifications* (Bottero, 2005; Bourdieu, 1984/2010; Skeggs, 1997; 2004 m.fl.). Begrebet henviser til tegn på sociale klassificeringer, og individer der 'minder om hinanden' og disse identifikationstegn vil ofte være knyttet til social klasse; være 'klassede'. Tegnene viser sig ofte som smag, præferencer, interesser etc. Som Bottero med reference til Bourdieu og Savage udtrykker det:

*"Such distinctions of preference act to place individuals, and construct not class identities, but rather classed identifications, since 'taste classifies, and it classifies the classifier' (Bourdieu, 1984/2010: 6). By liking the things and people that we like, we – often quite inadvertently – 'place' ourself and others. For Savage, Bourdieu's arguments 'leads not to an emphasis on class as heroic collective agency, but towards class as implicit, as encoded in people's sense of self-worth and in their attitudes to and awareness of others – on how they carry themselves as individuals. (...) It is hence the very salience of class struggles over distinction which explains why it is so difficult for them to be explicitly named and identified by their protagonists, and to be tied down into a neat model specifying the relationship between location and culture.' (Savage, 2000: 107)" (Bottero, 2005: 139)*

Elevernes opmærksomhed på forskellighederne i klassen, frem for det de har til fælles med de danner 'gruppe', venskaber og arbejdsfællesskaber med kan forklares med Savage beskrivelse af, hvordan 'klasseprocesser' i dag i højere grad opererer gennem *'... individualised distinction rather than in social groupings'* (Savage, 2000: 102). Savage argumenterer for, at individualiserede identiteter og relationelle (sociale) identiteter er tættere knyttet til hinanden end teorier om individualisering lægger op til. Når vi taler om social klasse, taler vi ofte i brede termer og finder det sjældent relevant i relation til enkelte individer (Faber, 2010; Faber et al., 2012). Ikke desto mindre viser klasse sig tydeligt som en ramme (a benchmark) vi måler, vurderer og placerer os selv og hinanden ud fra – i vores praksisser, sociale relationer, fortællinger om os selv (og vores historie) etc. Klasseidentitet individualiseres (Savage, 2000:112ff ). Og dette gøres ofte gennem differentiering og 'cultural distinction'. Som Savage udtrykker det: *"Crucially rather than evoking a sense of belonging to a collective group, it invokes a sense of differentiation from others"* (Savage, 2000: 115). Social klasse blander sig med andre differentierende kategorier som køn, etnicitet og alder (H. B. Nielsen, 2009; Reay, 2004d, 2009; Renold, 2006; Skeggs, 1997; Youdell, 2006). Alle kategorier viser sig som tegn, eleverne vurderer og placerer hinanden ud fra og søger hinanden som *'én af min type'*, som Alberte (Hhx Kbh) udtrykker det.

I første læsning af de få og meget begrænsede relationer i klassen træder eleverne frem som individer med manglende social kapital. I interviewene udtrykker stort set alle elever skuffelse over, at de efter seks uger kun har lært få elever at kende og ikke en hel klasse. I såvel observationer som i interviewene viser det sig imidlertid tydeligt, at det ikke alene handler om elevernes manglende kapitaler, men i høj grad også om skolens og læreren rammesætning af eleverne muligheder for at

lære hinanden at kende og danne nye relationer. Skolens og lærernes manglende opmærksomhed på elevernes behov for at blive 'rystet sammen som klasse' fagligt og socialt sætter hermed rammen for dannelsen af elevernes netværk i klassen på en måde, som fastholder eleverne i en position tæt knyttet til deres habituerede orienteringer og praksisser, og altså deres sociale baggrund. Skolen og lærerne forudsætter, at eleverne bringer sociale kapitaler med ind i skolen, og at de selv er i stand til at gøre brug af og akkumulere denne ved blot at blive placeret i det samme rum. Dette giver sig ikke kun til udtryk i klassen, men også i skolens introforløb, som var arrangeret for hele årgangen samlet og ikke opdelt i de klasser, eleverne skulle gå i. Social kapital er ikke alene knyttet til individerne som individuelle egenskaber, men også til muligheden for at gøre brug af den og akkumulere den i den konkrete kontekst. I sammenligning med de andre fire klasser i mit materiale bliver det tydeligt, hvordan skolens kulturelle praksis gør det vanskeligere for eleverne at etablere nye relationer, til trods for at de alle ytrer ønske om det.

Elevernes vanskeligheder med at danne sociale netværk og læringsfællesskaber i klassen har betydning for elevernes adgang til forskellige former samarbejde og støtte i skolearbejdet, i og udenfor den konkrete undervisning. Det er hos klassekammeraterne, eleverne kan hente hjælp til lektier og skolearbejdet, særligt hvis de ikke har mulighed for at hente det hjemme (Ulriksen et al., 2009). Det er imidlertid ikke dette, eleverne begrundet deres ærgrelse i, men snarere i skuffelsen over at der ikke synes at være tegn på at få indfriet forventningen om at i gymnasiet '*det er her man finder venner for livet*' (Hhx Kbh, grp. 1 og 2). En diskurs om gymnasiet, som eleverne allerede efter seks uger begynder at betvivle gælder for dem. Dette har afgørende betydning for elevernes motivation for uddannelsen. Eleverne viser tegn på, de begynder at miste troen på at uddannelsen vil bringe dem nye steder hen, socialt og fagligt. Som ovenstående interviewuddrag illustrerer tager eleverne den manglende kendskab til hinanden på sig som deres eget ansvar, noget de selv må gøre noget ved, men finder svært og derfor gerne vil have hjælp til. Klassens manglende netværksdannelse bliver hermed individualiseret og gjort til manglende kapitaler hos klassens medlemmer. Dette betyder ikke, at social kapital ikke tillægges symbolsk værdi i denne klasse, snarere tværtimod. De få, der formår at tale med flere elever og at bevæge sig rundt i klassen, bliver netop trukket frem som 'den gode elev'; en person, som har det, de andre elever synes at mangle (jf. Kapitel 8). Social kapital er også et afgørende element i elevernes positionering i gymnasiet.

De sociale relationer i en gymnasieklasse handler med andre om langt mere end elevernes tryghed og adgang til faglig støtte. Det handler også om betydningen af at gennemføre en gymnasial

uddannelse, som mister sin værdi, hvis opnåelsen af sociale relationer begrænses til få elever. Og som noget, der gælder andre, men ikke gælder mig. En gymnasieklasse uden et socialt fællesskab bliver betragtet som en 'fiasko', ikke alene for klassen, men også for dets medlemmer. Som Bottero pointerer er vores muligheder i livet lige så afhængige af hvem vi kender, som det vi kender (vores viden) (Bottero, 2005).

*"We all sit at the centre of a spider's web of relationships, in which we connect to a range of different sorts of people, directly and indirectly. These individual webs build up into very complex networks of relations, in which some people are closely connected, whilst others are more distant. However, social characteristics (class, gender, race, etc.) are systematically embedded in these social networks, so that the people closest to us also tend to be socially similar to us, along a range of characteristics. A series of relational approaches to stratification have therefore shown that differential association is crucial as both an effect and also a cause of stratification. (...) Put simply, often our opportunities in life depend as much on who we know, as on what we know."* (Bottero, 2005: 9)

Perspektivet bidrager til en synliggørelse af, hvordan stratificering og *differential association* er en del af vores hverdag og i det vi betragter som vores mest personlige valg, dvs. valg af partnere, venner, forbrugsvarer og livsstil, og dermed samtidigt er afgørende for vedligeholdelse af social hierarkier og forskelle (Bottero, 2005). Ønsker man at bryde med dette, skal der en aktiv indsats til, et brud med rutinerne, det der falder én mest naturligt og det som eleven henviser til som 'en vane'. Meget tyder på, at dette 'mønster' og dannelser af 'vaner' relativt hurtigt bliver etableret gennem gentagelser og gensidige positioneringer af hinanden ud fra elevernes adfærd den første skoledag. Diskursen om det frie valg og eget ansvar tillader skolen og lærerne en laissez-faire holdning til elevernes dannelse af nye relationer og et fællesskab som gymnasieklasse. Men ikke at gøre noget er også at gøre noget. Meget tyder på, at når eleverne selv skal 'vælge', vil de gennem deres positioneringer i rummet tendentielt fastholde sig selv og hinanden i sociale positioner defineret ud fra deres 'klassede' tegn som udseende, relation til uddannelsen og til de andre elever i klassen. Skolen og lærernes organisering af klasserummet og undervisningen spiller hermed en afgørende rolle for elevernes muligheder for at 'bryde' og 'gøre' skole på en måde, som udfordrer dem og bringer dem i situationer og praksisser, som åbner op for nye positioneringsmuligheder.

### *Kampen om pladserne i lokalet – som tegn på socialt tilhørssted*

Det samme mønster viser sig i de to klasser med faglokaler (Stx Sj og Stx Kbh II), hvor eleverne selv 'vælger' hvem og hvor de skal sidde i lokalerne. Men det at eleverne skifter lokale for hvert fag, giver anledning til, at eleverne i højere grad kan veksle mellem pladserne og ad den vej lære hinanden at kende. Det betyder også, at der ind imellem kan være kamp om pladserne. Dette foregår sjældent eksplicit, men på en mere subtil måde og forklares som værende tilfældigt. Episoden, hvor drengene kalder Thomas til orden (Stx Kbh II), da han skifter plads fra at sidde med dem på bagerste række til at sidde oppe foran, idet han gerne vil have mere hjælp til matematikken, er et eksempel på en mere ekspliceret kamp om pladserne (se kapitel 7). Men der er mange lignende eksempler på mere implicite kampe og forsøg på at trække (særlige) elever til sig, at undgå at sidde med bestemte elever eller en sikring af ikke at sidde for langt fra hinanden. Som pigerne i nedenstående citat fortæller det:

*"Sille: Altså, jeg har det sådan, at jeg har en gruppe mennesker, hvor jeg skal sidde i nærheden af én af dem. Og bare der er én af dem er i nærheden af mig, så er det godt nok.*

*Alma: Jeg sætter mig bare. Jeg sætter mig også forskellige steder i klasselokalerne, og det er vidt forskellige mennesker. Jeg ved ikke, jeg er dårlig til at danne gruppe.*

*Sara: Altså mig og Regitze vi sætter os meget sammen, men det er ikke sådan at vi sætter os det samme sted. Så kan det måske være vi sidder ved drengene eller et andet sted.*

*Louise: Jeg tror egentlig, at det kunne være meget sjovt at se dine billeder af, hvor vi sidder.*

*Sille: Jeg tror jeg sidder nede bag ved, hele tiden. (...)*

*Sara: Og vi sætter os nok mest inde i...*

*Regitze: Inde i midten, ja.*

*Sille: Ja, så kan vi se på jer, der sidder der sammen, med fødderne på samme stol. (de griner) Jeg har siddet bag ved jer så mange gange." (Stx Sj, grp. 1)*

Der er mange ting på spil for eleverne i sikringen af at komme til at sidde sammen eller i nærheden af bestemte elever; det handler om tryghed, oplevelsen af at være del af et fællesskab, men også om at positionere sig som indehaver af social kapital, én som andre finder interessant og værd at bruge tid sammen med. I mine observationsnotater viser det særligt at være i morgentimerne, eleverne sætter sig med andre end dem, de sad med dagen forinden. I løbet af dagen sætter eleverne sig gerne sammen med dem, de har brugt frikvarteret med og/eller har fulgt med mod det næste lokale. Eleverne søger mod de fællesskaber, som virker mest 'selvfølgelige' for dem. Eleverne fortæller, at

de lærer hinanden at kende ved, at de jævnligt skifter plads (Stx Sj). Det er også det indtryk, jeg får i mine observationer. Der er i klassen en lille tendens til gruppering blandt eleverne, men det viser sig mest som relativt store grupper, og de synes ikke at være låste. Det er sjældent muligt for hele 'gruppen' at sætte sig sammen, så det mest naturlige er, at de sætter sig i nærheden af hinanden og i små grupper af to til tre personer. I de små grupperinger viser der sig for flertallet ikke at være et mønster i, hvem eleverne sætter sig sammen med. Det giver dem og klassen en oplevelse af, at det er forskelligt, hvem de sidder med. Når eleverne bliver bedt om at lave øvelser og opgaver i klasselokalet og på deres pladser, sidder eleverne ofte på en måde, så de kommer til at arbejde med såvel elever, de 'hænger ud med' i frikvarteret, og andre elever. Dette giver anledning til, at også elever, der har vanskeligere ved at opsøge nye relationer, bliver inkluderet i et fagligt samarbejde.

Der er enkelte 'par', som stort set altid sætter sig sammen. Det vil være svært at nævne det som et kønsspecifikt fænomen, men de elever, der har tendens til tosomhed, er i denne klasse særlig blandt pigerne. Regitze og Sara (Stx Sj) kommer selv ind på det i interviewene og fniser blot af, at de har det bedst sådan; at sidde sammen og gerne i midten af lokalet. Pigerne sidder rigtigt nok ofte sammen, men jeg har i mine noter også eksempler på, at de ikke sidder sammen. Alma (Stx Sj) fortæller, at hun bare sætter sig, men i mine noter er der også et mønster i hendes måder at sætte sig; faktisk sætter Alma, Sille og Louise (Stx Sj) sig ofte sammen, men det nævnes ikke i interviewet. Pigerne sidder ofte sammen med en større drengegruppe (bestående af bl.a. Jonathan, Dennis, Pelle og Thomas (Stx Sj), som jeg også har interviewet). Der foregår mellem disse elever, i såvel timerne, som i interviewene hele tiden positioneringer af, og søgen efter bekræftelse på, at de er medlemmer af samme 'gruppe'. I nedenstående citat foregår dette i en refleksion over, hvem og hvorfor de særligt søger de fællesskaber, som de gør. Alma begrundet det med et fælles fagligt niveau, men dette bliver afvist af Sille, som Alma søger at positionere sig i fællesskab med. I drengeinterviewet bliver Sille trukket frem som én af de 'gode elever', og nærmest fortalt frem som 'perfekt elev'. Citatet illustrerer hermed både elevernes forståelser af, hvordan de grupperer sig med elever, der minder om hinanden i måder at være elever på, og hvordan der samtidigt er en (faglig) konkurrence mellem eleverne. Et hierarki mellem det som fællesskabet er dannet omkring; en besiddelse af såvel sociale som kulturelle kapitaler:

*"Alma: Jeg hørte faktisk noget, i et program for ikke så lang tid siden, jeg synes var meget interessant. Der er blevet lavet en forskning om, at gymnasieelever typisk vælger at være sammen med nogen eller i klier sammen med nogen, som de har fagligt niveau sammen med. Og det synes*

*jeg faktisk var meget sjovt. For hvis man kigger i klassen så kan man måske godt se det lidt. For man kan allerede se lidt nogen der er bedre venner og sådan noget. Og det synes jeg godt man kan se. Altså, de deltager på samme måde i timerne.*

*Sille: Ja, deltager på samme måde i timerne. Men jeg ved ikke om det er fordi, de på er på samme niveau. Altså, når man ser oppe fra så ser det ud som om de er på samme faglige niveau, men når man går dybere ned, så tror jeg ikke de er på samme faglige niveau. Jeg tror bare, at de gør det til det..., de tilpasser sig en gruppe og så siger de du laver så meget i dag og jeg laver så meget i dag.” (Stx Sj, grp. 1)*

Elevernes orienteringer mod ’fælles interesser’ og ’samme holdninger’ er i Stx Sj præget af måder at være elev på. Eleverne bliver særligt positioneret ud fra deres deltagelse i undervisningen og graden af faglig dygtighed (jf. Kapitel 8). Det er her værd at bemærke, at jeg i Stx Sj netop har interviewet elever som alle er en del af en større gruppe med en central og dominerende plads i klassen. I denne klasse er den dominerende gruppe særligt kendetegnet ved en markering af såvel faglig som social selvtillid (jf. Kapitel 8). Også her orienterer eleverne sig ud fra, hvem der ligner dem selv bedst. Dette er her, de finder den største grad af sympati for deres måder at forholde sig til skolen, fagene og klassekammeraterne på. Det er, ifølge Bourdieu, en selvforstærkende effekt af de sociale klassers vilkår, at individer i deres stræben efter ensretning, når de, der har tendens til at ligne hinanden, samles i praktiske grupper og dermed forstærker deres lighedspunkter:

*”Den ensrettende effekt af ensartede vilkår er grundlaget for de dispositioner, som begunstiger udviklingen af relationer, både de formelle og de uformelle (ligesom homogenitet), som stræber imod at forstærke selv samme ensartethed. Forenklet udtrykt samler konstruerede klasser teoretisk agenter, som – underlagt samme vilkår – har tendens til at ligne hinanden, og som resultat heraf er tilbøjelige til praktisk at samle sig, at forenes som en praktisk gruppe og på den måde forstærke deres lighedspunkter” (Bourdieu, 1987/2001: 4)*

Der er i Stx Sj-klassen en højere grad af fællesskabsoplevelse, men her er det igen værd at bemærke, at de interviewede elever alle er del af en større gruppe elever, som bruger relativt meget tid sammen. Inden for denne gruppe er der tegn på små fraktioner kønnede og på tværs af køn, som er tættere knyttet end andre. Men gruppens størrelse giver et indtryk af overskud og rummelighed overfor hinanden, og overfor de elever, som skiller sig ud i klassen som værende mere stille og



tilbageholdende – og med dette som elever med ”mindre selvtillid til sig selv”, som én af drengene udtrykte det (jf. kapitlet 7).

I den anden klasse med ’valgfrie’ pladser (Stx Kbh II) taler pigerne om deres gymnasieklasse som et fællesskab med få ’outsidere’, mens drengene beskriver den som opdelt. Drengene fortæller om ’kampe’ og ’fjendtligheder’ mellem grupperinger i lokalmiljøet, som de bringer med ind i gymnasiet. Disse grupperinger knytter sig eksplicit til elevernes bopæl og tidligere skoletilknytning. Interviewuddraget er fra en længere diskussion om relationen mellem eleverne fra tre forskellige lokaliteter, her kaldt X, Y og Z:

*”Kenn: Og alle andre end dem, der kommer fra X, har noget imod X, har jeg fundet ud af.*

*Esben: Ja, alle hader X. Der er virkelig mange, der hader X.*

*Silas: Jeg synes, det er for sjov, altså. Man kan da godt sige noget sjov, altså, det er da ikke noget.*

*Kenn: Der er nogen, der gør det lidt for meget i vores klasse. De der fra Y, de har virkelig meget imod X. (...)*

*Susanne: Hvor kommer .. altså har I sådan indtryk af, hvor I hver især kommer fra?*

*Esben: Kenn er fra X, Lars er fra Z, og Silas er fra Y...*

*Lars: Silas er sgu da ikke fra Y, han er da også fra Z.*

*Esben: Kommer du fra Z af? (Silas: Ja.)*

*Kenn: Du er da født i Y, det kan man se på dig.*

*Esben: Du lugter af os, og har beton i håret. (de griner) Nå, okay så lavede jeg en fejl. (...)*

*Silas: Jeg ved ikke, hvor seriøst I andre tager det, men altså jeg tager det da ikke til mig, hvis der er nogen, der siger, er han fra Z, så der er et eller andet der, altså, det tager jeg sgu da ikke til mig, altså. (Kenn: Går du med kniv?) Det er da bare noget .. altså jeg ser det jo aldrig .. det var også sådan lidt mere i starten, tror jeg, man havde noget sådan med at dem fra X måske sad lidt sammen eller hvad man skal sige.” (Stx Kbh II, grp. 2)*

Silas forsøger at underkende ’kampene’ mellem drengene, refereret til i spøgefulde bemærkninger om tegn på hinandens sociale baggrunde, og lader sig ikke provokere af særligt Kenns bemærkninger. Esben og Kenn er fra X og har i interviewet en dominerende position. Mens det modsatte synes at være tilfældet i klassen. Silas har i interviewet en særlig interesse i at negligere kampene. At Silas bliver forvekslet med at komme fra Y og ikke fra Z illustrerer, hvordan X’erne føler sig positioneret som ’anderledes’ i klassen, og som en gruppe de andre forholder sig negativt til. At distinktionerne henviser til lokaliteter understøtter dem som ’klassede distinktioner’ (Bottero,

2005; Bourdieu & Champagne, 1999; Runfors, 2008; Savage, 2000). Men forvekslingen viser også, at forskellene ikke er helt så tydelige, som de giver udtryk for i interviewet. I observationerne synes grupperingerne heller ikke at være så markante, som drengene fortæller. Men der er stærke tegn på, at de kan udvikle sig som sådan, hvis ikke der gøres en indsats for at bringe eleverne mere sammen. Eleverne efterspørger, ligesom Hhx Kbh-klassen, en hyttetur eller lignende aktivitet for at blive rystet mere sammen som klasse. Eleverne betragter de sociale relationer som vigtige for deres trivsel og læring i gymnasiet. Disse relationer må i elevernes perspektiv særligt skabes i fælles aktiviteter udenfor skolen. Men hvorfor ikke i de faglige aktiviteter og i den daglige gymnasiepraksis? Handler dette om, at rammerne her i højere grad låser end åbner for nye fællesskaber? I denne klasse har eleverne ligeledes mulighed for at skifte pladser og sidekammerat, for hver gang de skifter fag. Men som vi så det i kapitel 7, er der allerede nu skabt et mønster i klassen, som begrænser elevernes muligheder for at sætte sig 'hvor de vil'. De fysiske pladser er blevet til symbolske pladser og et led i elevernes positionering af sig selv og hinanden, og ikke mindst deres tilhørssted. Eleverne oplever ikke, at den jævnlige skiftet mellem lokale ændrer særligt meget på, hvor de sidder eller med hvem, og det bliver derfor heller ikke fortalt frem som anledning til at lære hinanden at kende i denne klasse.

*'... det har været med til at give os et skub' – nye relationer og tegn på brud.*

I de to andre klasser (Hhx Sj og Stx Kbh I) har henholdsvis klassens teamlærer og en studievejleder (som del af et projekt om klasserumskulturer) taget aktiv del i hvordan eleverne skal sidde, og har med dette skabt mulighed for andre arbejds- og venskabs-relationer end dem eleverne selv ville have opsøgt. Som nedenstående interviewuddrag illustrerer, har dette ført til overraskelser hos nogen elever over at finde kvaliteter og gode arbejdsrelationer hos elever, de ikke ville betragte som 'deres type'. Graden af opdelinger i 'typer' bliver i begge klasser mere udvaskede, og de udtrykker en højere grad af sympati for elever, de i udgangspunktet ikke betragtede som deres 'type'. Det eleverne i disse klasser fortæller frem som en fælles interesse er lære noget, en faglig progression, og her hjælper eleverne hinanden og erfarer, at de med de nye relationer bedre kan komplementere hinanden frem for at være fælles om samme svagheder og styrker.

*Thor: Jeg synes, det er en meget god idé, det der Merete (red. studievejlederen) lavede med, at hun delte klassen op, så man ikke kommer sammen med dem, man kendte.*

*Aima: Ellers tror jeg, det havde været delt op i grupper, hvis vi havde gjort det.*

*Thor: Ja, så var det hurtigt blevet delt op, det tror jeg også.*

*Susanne: Så det har faktisk gjort en forskel?*

*Thor: Ja, det har gjort en meget god forskel, i hvert fald for mig.*

*Basim: Det samme her.*

*Thor: Hvis vi ikke var delt op, så havde jeg ikke siddet tæt på Basim, så var jeg jo blevet dum som en dør (...)* (Stx Kbh. I)

Og senere i interviewet:

*Basim: Altså, det har været med til at give os et skub. Altså, jeg tror også selv, at vi havde... Det ville taget længere tid, hvis det ikke var på grund af det.*

*Thor: Hundrede procent. For eksempel Basim dér, da vi startede, så sad han, han sad sådan og halvlænede op ad stolen der, så jeg troede, han var sådan en gangster. Den der attitude. Men så efter jeg har lært ham at kende, så er han bare sådan en der...*

*Basim: Han er ikke lige en af de der, jeg plejer at hænge ud med.*

*Thor: Så det har været sådan meget fedt lige at lave det der, så kommer til at lære folkene at kende. Nogen mere and andre, men altså, stadigvæk.* (Stx Kbh I)

I Stx Kbh. 1, hvor citatet stammer fra, har studievejlederen tildelt eleverne makker og bedt dem om at sætte sig sammen med deres makker. Eleverne sidder dermed to og to sammen. Makkerskaberne er dannet på samme køn, men ellers både på tværs af etnicitet og bopæl/klasse. Der er stadig tegn på, at elever, som kendte hinanden i forvejen, har sat ved hinanden med deres 'makker'. Eksempelvis sidder de to eneste piger med tørklæde på forreste række med hver deres etnisk danske elev, som ingen relation har til hinanden. De to piger søger sammen i frikvartererne og blander sig sjældent med deres 'makker' eller resten af klassen.

Senere i interviewet trækker Thor igen Basim frem som sin førsteprioritet, når de skal lave gruppearbejde eller andre former for øvelser og opgaver i timerne, særligt i matematik.

*S: Men ellers har I kun arbejdet i de her makkerpar i grupper?*

*T: Nej, ikke altid. For eksempel i matematik, så får vi bare besked på, at vi skal lave nogle opgaver, så går du bare ud og så er der nogle der sætter sig sammen mange. Så er der nogle, der bare sætter sig to og laver det sammen. Men selvfølgelig, der er forskelle på, hvor god man er til matematik og sådan noget. Så hvis det er matematik og fysik og sådan noget der, det handler om, så er Basim mit førstevalg. Det kan godt være, han ikke siger så meget, men inden i det der hoved der, der er viden*

*for alle os andre, i matematik der. Han har en viden, jeg gerne vil have om tre år. Så har jeg allerede sikret mig et tolv tal i tredje g. (Stx Kbh II)*

De to drenge kendte ikke hinanden i forvejen, men de kendte begge andre elever i klassen. De betragter sig selv som et umage par, men er blevet så glade for deres makkerskab, at de ofte vælger hinanden frem for de 'gamle' relationer. Den nye relation er bygget op omkring både et fagligt samarbejde og en social relation, som giver noget til begge elever. I Thors markering af Basim som sin favoritmakker i matematik trækker han på to kriterier, som mange elever også ofte orienterer sig efter i udvælgelsen af arbejdsfællesskaber; er det nogen man kan snakke med og kan man lære noget af den anden. I relation til matematik opfylder Basim Thors kriterier herfor. Thor får samtidigt markeret, at de elever, som han ellers ville have sat sig med, ikke er særlig gode til matematik, og at han derfor ikke mener at kunne få den samme hjælp (eller seriøsitet) hos dem, som han får hos Basim. Basim føler sig smigret og bekræfter i interviewet, at de er et godt makkerpar, men også at de nok ikke ville have søgt hinandens selskab som det første. For Basim er Thor en adgang til nye relationer, som han ellers ikke ville have søgt. Basim kender ikke andre i klassen, men det gør Thor. 'Makkerpar'-dannelsen har givet Thor adgang til en faglig konstruktiv relation, og Basim adgang til nye relationer, og en anerkendelse af såvel hans sociale som hans faglige kvaliteter.

Det er ikke altid, at eleverne arbejder sammen med deres makkere i timerne, men det sker ofte. Også selv om de ikke bliver bedt om det af lærerne. Eleverne agerer forpligtet overfor såvel deres makkere som andre sociale relationer, og grupperne blandes ofte, når eleverne får mulighed for at arbejde i større grupper. Dette betyder også, at eleverne jævnligt spørger lærerne, om de må være fire i et gruppearbejde. Der opstod derfor også stor forvirring hos eleverne, da læreren bad dem om at gå i grupper af tre personer. Eleverne sidder oftest på de samme pladser, og når de rykker rundt tager de deres makker med. Makkergrupperne åbner op for nye relationer. Men også her er der elever, de kun sjældent taler med, og der er opstået en deling mellem lokalets venstre og højre side, foran og bagved. Eleverne udtrykker af samme grund glæde ved, at de igen skal skifte makkere efter en periode på tre uger (første turnus), om end de også har svært ved at give slip på deres nuværende 'makkere'. Interessen for at lære hinanden at kende vægtes dog højere, og eleverne bifalder projektet som 'et ekstra skub' til dannelsen af såvel arbejdsfællesskaber som sociale fællesskaber i klassen.

De samme fortællinger finder jeg i Hhx Sj klassen, hvor læreren har tildelt eleverne deres pladser. Størstedelen af klassen sidder kønsmæssigt blandet (bortset fra den bagerste række som

udelukkende består af drenge). Her er samme mønster; eleverne arbejder primært med deres sidemand eller den række de sidder ved. I frikvartererne bevæger eleverne sig mellem relationer med dem, de sidder sammen med og tidligere etablerede relationer (fra før gymnasiet, relationer de første dage og hvor de sad de første uger). I Hhx Sj er 'sidemakkeren' for flertallet af eleverne en elev af det modsatte køn. Dette bliver i interviewene ikke italesat som problematisk af eleverne, eller noget som de forholder sig til. De taler det blot frem som nye gode arbejdsfællesskaber, som de er glade for, men ikke selv ville have valgt (som i Stx Kbh I). Særligt drengene beskriver det som en hjælp til at fastholde koncentrationen, at de ikke sidder sammen med deres venner fra tidligere etablerede relationer.

*Thor: Men også for eksempel hvis vi nu sidder ved siden af hinanden, og vi kender hinanden godt og sådan noget, og vi begynder at snakke eller sådan noget, eller Hans begynder at spille et eller andet, så tænker jeg også, 'Nå, så skal jeg sgu også spille!', så én stor kædereaktion.*

*Asbjørn: Jeg tror også, de rykkede os, for at vi kunne lære hinanden at kende. Det sagde hun også. Jeg er begyndt at arbejde rigtig meget sammen med min sidemakker, som hedder Stine. Det havde jeg jo ikke gjort, hvis jeg havde siddet ved siden af Erik, for eksempel, som jeg kendte i forvejen, før jeg kom herop. Så det er en måde at få os rystet sammen på. (Hhx Sj, grp. 2)*

*"Jamen altså, jeg har det jo fint nok, for jo flere jeg kommer til at sidde ved siden af, jo flere kan jeg jo med på en eller anden måde. Og det indtryk jeg har af den plads, jeg har nu, nu kom jeg jo så til at snakke med Adrian og Fie og Camilla, som jeg egentlig ikke havde snakket særlig meget med forinden, og så Christoffer, han sidder helt ude. Men altså, så bliver det lidt mere anderledes, og det bliver, altså, roligt på en eller anden måde. Der er mere ro i klassen, synes jeg, end der var til at starte med. Selvom de stadig siger, vi larmer meget og sådan noget." (Hhx Sj, David)*

Der er to elementer, drengene vægter højt ved, at læreren har bestemt, hvor de skal sidde; at de herved kommer til at lære hinanden at kende, at de bliver rystet sammen som klasse, og at de som elever og klassen som klasse herved er mere fokuseret på at få 'lavet noget' i timerne. Drengene er bevidste om risikoen ved, at de forfalder til at være sociale sammen og gøre som de plejer; snakke og spille computer, hvis de sidder sammen; 'en stor kædereaktion' som Thor udtrykker det. De nye relationer i højere grad bliver bygget op omkring 'gymnasiearbejdet', og 'kædereaktionen' bliver med omvendt fortegn at fastholde koncentrationen. Dermed ikke sagt, at der ikke også snakkes ved bordene, og at relationen mellem eleverne udelukkende er faglig. Her bruges også energi på at lære

hinanden at kende socialt, men det sociale og det faglige bliver flettet mere sammen og synes vanskeligt at skille ad i de nye relationer. Det er det, de mødes omkring. Eleverne udtrykker en tydelig interesse i de nye relationer. Som David udtrykker det *'jo flere jeg kommer til at sidde ved siden af, jo flere kan jeg jo med'* (Hhx Sj). Det at sidde ved siden af hinanden fører et øget kendskab til hinanden, og som følge heraf en øget sympati og større forståelse for hinandens måder at være elev på. David nævner eksempelvis netop de to piger han sidder ved siden af som 'gode elever', fordi de er forberedte, har gode noter og viser interesse for andre; 'som en god veninde'. Men de er ikke så gode til at vise det overfor læreren, så andre vil måske ikke trække dem frem som gode elever, ifølge David. De bliver rigtigt nok heller ikke trukket frem som gode elever i de andre interviews. Beck og Paulsen peger ligeledes på, *"... at en velfungerende klasse er én, hvor det lykkedes at skabe en kollektiv vi-følelse, som er stærk nok til at forhindre dannelsen af klikker og mindre grupper, som bliver alternative vi-grupper, der står i opposition til hinanden og til klassen som helhed."* (S. Beck & Paulsen, 2011: 163). Styrkelsen af elevernes kendskab til hinanden gennem skiftende pladser skaber gode rammer for dannelsen af en sådan vi-følelse.

### **Om at tilpasse sig fællesskabets standard og doxa**

*Mellem det individuelle og det fælles – en fælles kamp om erobringen af gymnasiet.*

Det individuelle bliver tillagt højere værdi i den officielle gymnasiekultur. Mens samarbejde måske nok bliver betragtet som en arbejdsform, eleverne skal kunne håndtere, vurderes præstationer og egenskaber individuelt, og uddannelse bliver betragtet som individuelt valg (Frykman, 1998/2005; Illeris et al., 2009; Ulriksen et al., 2009; Zeuner, Beck, Frederiksen, & Paulsen, 2008). Samarbejde bliver hermed ofte betragtet som (gensidig) hjælp og støtte, og som mindre selvstændigt. Særligt i relation til elevernes forberedelse til og præstationer i skolen bliver eleverne jævnligt konfronteret med et hierarki mellem det individuelle og det fælles (jf. Kapitel 6). Eleverne giver udtryk for, at det særligt er når de får mulighed for at høre andre og afprøve egen argumentation og resultater, at de lærer noget. Det vil sige i samarbejdet med andre og i de (relativt få) klasses Diskussioner, hvor flere kommer på banen. Som Aisha (Hhx Sj) udtrykker det, foregår der mere deltagelse og læring i gruppearbejdet end i klasseundervisning, og flere melder ind i timen:

*"Jeg synes, at selv om læreren siger, 'I laver jo ikke noget, når I er ude i grupper', så gør man faktisk rigtig meget. For hvis jeg sidder med tre fra min klasse og ligesom tænker, 'den historie skal vi læse og analysere', så får vi folks forskellige måder at analysere den på, og så kommer vi frem til*

*et andet resultat, end jeg måske havde tænkt på, da jeg læste den. Hvis man sidder i klassen, så er man bange for at melde ind, for hvad nu hvis de andre ikke har det samme, som man selv har, og hvad nu hvis de andre ikke tænker på den måde, og tænker, det bare er totalt plat, det man siger. (...) så når vi kommer ind i klassen, så vil alle gerne melde ind, for det er ligesom alles.” (Hhx Sj).*

Der hersker et andet hierarki mellem det individuelle og det fælles blandt eleverne end det som gymnasiekulturen lægger op til. Majoriteten af de interviewede elever tager afstand fra den individuelle konkurrence, særligt hvis den samtidigt viser sig at 'sætte andre i et dårligt lys' (Hhx Sj, grp. 2). Men dette betyder ikke, at de ikke også tager del i den. Det er en doxa, kulturel praksis, som eleverne veksler mellem at gøre modstand imod (særligt i registreringen af at andre agerer ud fra logikken), og at bebrejde sig selv for at de ikke gør som dem, der spiller spillet og følger gymnasiets doxa. Bebrejdelsen viser sig særligt, når eleverne erfarer, at dem der spiller spillet, belønnes med lærerens anerkendelse, og de selv bliver positioneret som passive, dovne eller uselvstændige. Som i eksemplet fra matematik (kapitel 6), hvor eleverne skældes ud for at have lavet samme fejl i matematik. Det der i gymnasiet tillægges værdi er en særlig definition af individualitet og selvstændighed bundet op på enkeltpræstationer. Det er ligeledes det, der tillægges symbolsk værdi (exchange-value) i store dele af uddannelsessystemet. Gordon et al (2000) benytter begrebet 'den abstrakte elev' som den skabelon, skolen forsøger at 'normalisere' eleverne i forhold til, en *"selvfølgelig, men usynlig norm, hvor alt andet er afvigelser og mangler"* (H. B. Nielsen, 2009: 332)<sup>34</sup>. Som Nielsen pointerer, så vil den konkrete sammensætning af klassen, og dertil vil jeg tilføje den konkrete skole, have stor betydning for forventningerne til den abstrakte elev (H. B. Nielsen, 2009). I såvel observationer som interviews er der tegn på, at gymnasiet særligt forventer selvstændighed og individuelle præstationer hos eleverne (jf. Kapitel 8). Eleverne viser i modsætning hertil flere tegn på, at de særligt orienterer sig og kategoriserer andre ud fra fællesskab og solidaritet som en værdi. En use-value som har en strukturerende funktion i relation til elevernes investering i skolearbejdet, både i relation til deres deltagelsespraksis i undervisningen (som vi så det i kapitel 8), men også i relation til deres motivation for og prioriteringer i lektiearbejdet.

I relation til lektiearbejdet fortæller flere elever, at de særligt sørger for at være forberedt, hvis de ved, at de skal bruge det til gruppearbejde, eller andet samarbejde oppe i skolen. Det at kunne positionere sig som værdig deltager i gruppearbejdet bidrager til en større ansvarlighed overfor

---

<sup>34</sup> Ulriksen illustrerer lignende pointe med begrebet 'den implicite elev', i et mere didaktisk perspektiv (Ulriksen, 2004)

hinanden end overfor læreren i klasseundervisningen. Dette kan ikke ses helt isoleret fra, at eleverne enten ikke opnår eller kun oplever ganske lidt taletid ved den fælles gennemgang i klassen. Hvor de i gruppearbejdet tildeles en helt anden deltagende position. Men også i den fælles klasserumsundervisning er der elementer af, at eleverne ikke føler, de kan være bekendt at spille de andres tid ved enten at give læreren stort set samme svar, blot for selv at få sagt noget, eller at blive ved med at spørge, hvis der er noget de ikke forstår (se kapitel 8) (Ulriksen et al., 2009). Endelig stilles krav til, at de der har styr på faget, eller den enkelte opgave, til en hver tid stiller sig til rådighed for de andre. Anerkendelse af de gode elever, som ikke alene gode elever i lærernes optik, men også i elevernes optik, går med andre ord gennem elevens evner, vilje og adgang til at dele ud af sin viden, således at andre elever også får gavn af det (jf. Kapitel 8).

En stor del af eleverne giver udtryk for, at det der motiverer deres investering i det forberedende lektiearbejde er oplevelsen af, at de er forpligtet over for andre, og at det gør en forskel for andre, om de er forberedt eller ej. De elever, der sjældent siger noget i timerne, mister allerede i begyndelsen af gymnasiet troen på, at forberedelsen gør en nævneværdig forskel for deres deltagelse i undervisningen (jf. kapitel 8). Det giver mere mening for disse elever at lave lektier, når de ved, at de skal arbejde med det i grupper i skolen. Lektiearbejdet bliver her meningsfuldt som en ansvarsfuld handling og en betingelse for at få hjælp og støtte hos kammeraterne og anledning til at kunne positionere sig som værdig deltager i gymnasiet (Olsen, 2004; Ulriksen et al., 2009). I gruppearbejdet får lektiearbejde brugsværdi som middel til at kunne indgå i et læringsfællesskab, hvor også andre er afhængige af deres deltagelse. En manglende forberedelse i disse sammenhænge giver anledning til en eksklusion ikke alene fra arbejdet med den konkrete opgave, men også i relation til fremtidige samarbejdsmuligheder og en støtte i kampen om at erobre gymnasiet. Eleverne har brug for hinanden i denne kamp, og flere formulerer denne kamp, det at have valgt gymnasiet og at have forventninger om at gennemføre, som dét, der binder eleverne sammen (jf. Kapitel 6). Som Rikke (Hhx Sj, grp. 1) udtrykker det:

*”Altså vi er jo ikke tvunget til at være her. Vi har selv taget det valg, og vi har jo bare det mål alle sammen, at vi gerne vil det her. Så vi er fælles om gerne at ville lære, vi er fælles om gerne at ville være sammen og skulle få det her til at fungere...” (Hhx Sj, grp. 2).*

Lektier bliver af eleverne betragtet som et symbol på ’at gøre en indsats’ og ’seriøsitet’ og kommer hermed til at fremstå som en legitimering af forskelle. Der tales meget om lektierne som et symbol på seriøsitet og et symbol på gymnasiets sorterende funktion og elitære position. Men lektier tager



tid, og eleverne må prioritere deres lektiearbejde. Det gør de ud fra deres adgang til at følge med i undervisningen og at give et godt indtryk overfor lærerne eller eleverne. Her spiller elevernes relation til faget og deres muligheder for at deltage i undervisningen en stor rolle. Det handler om at kunne begå sig ud fra særlige faglighedskriterier, og lektier bliver et spørgsmål om, hvorvidt de forbereder eleverne til dette (Ulriksen et al., 2009). Elevernes oplevelser af om det kan betale sig at bruge tiden på lektierne eller ej, afhænger også af elevernes tro på, at lektierne gør en forskel for deres deltagelse i timerne, og om andre 'ser' at de har lavet deres lektier (jf. Kapitel 8). I to af klasserne (Hhx Sj og Stx Sj) benyttede lærerne sig af elevoplæg som en del af undervisningen. Til disse oplæg var det tydeligt at eleverne gjorde sig umage, særligt hvis de skulle foretage oplægget alene. Dette bliver også talt frem hos eleverne med bemærkninger som: *"Så hvis det er sådan noget som fremlæggelse, hvis vi skal arbejde i grupper og sådan noget, så forbereder jeg mig meget hjemmefra."* (Hhx Sj, Aisha) Investering handler for mange også om forpligtelse overfor andre, og de positioneringsmuligheder der følger med investeringen. Det skal ikke gå ud over andre, som drengene udtrykker det i nedenstående interviewuddrag:

*"Erik: Så det handler meget om, i dansk i hvert fald, i gruppearbejde i det hele taget, at få lavet sine lektier, så man snakke om det og gå i gang med det med det samme. I stedet for at man skal sidde og lave lektierne først og så lave det.*

*Asbjørn: Man føler sig også lidt til grin eller lidt pinlig over, at man ikke har lavet det, hvis man ikke har læst til det, når man sidder i grupper. Det havde man ikke gjort inde i klassen.*

*Erik: Nej, især i dansk. Hvis man skal sidde og snakke om det, 'Hvad synes du om det?', og så sidder man dér...*

*Asbjørn: Ja, for det går ud over andre." (Hhx Sj, grp. 2)*

Der er et element af social loyalitet overfor de andre elever. Men denne opmærksomhed på ikke at være de andre elever til belastning handler også om frygten for at blive fravalgt til et fremtidigt samarbejde. Det bliver i dannelsen af arbejdsgrupper særligt tydeligt, hvis man har fået positioneret sig på en måde, som de andre finder uinteressant eller uværdigt. Alle elever er bekendt med, at hvis man viser sig som inaktiv i gruppearbejdet, så vil andre elever fremover fravælge at arbejde i gruppe med én. Det er en position, som ingen elever ønsker. Den manglende forberedelse kan blive anledning til en positionering som useriøs, som én der ikke bidrager, en 'snylter', og en marginaliseret position i andre undervisningssammenhænge.

*Erik: Jeg tror, det handler meget om at give et godt indtryk på de andre klassekammerater, med at man laver noget. Sådan har jeg det i hvert fald meget. Hvis jeg ikke har lavet noget, så er der nok ikke stor chance for, hvis vi har en eller anden projektopgave, at de gider være sammen med mig næste gang, hvis de ved, at ham dér, han laver næsten aldrig noget. Så på den måde synes jeg også, det er vigtigt, når man er i gruppearbejde, at man virkelig er med på den og får lavet det, for ligesom at give et godt indtryk, så man ikke har meget få valg til sidst, når man for eksempel skal ud at lave en eller anden stor opgave.*

*Hans: Ja, så er der ingen, der gider være sammen med en.*

*Erik: Ja, så ender man med at komme til at være sammen med en, som overhovedet ikke laver noget. (Hhx Sj, drenge)*

Det handler om at vise sit engagement og 'værdi' overfor ikke alene læreren, men i ligeså høj grad overfor hinanden. Eleverne i materialet søger anerkendelse hos hinanden, og dette foregår ud fra en visning af, at man har samme engagement og interesse for gymnasiearbejdet – og som vi vil se i nedenstående afsnit, gerne i samme balance. Og så handler det for flere af eleverne om at vise kammeratlighed, at skole ikke alene handler om egen succes, men om noget man gør sammen. Der er en forventning om, at hvis man mestrer faget, så bruger man tid og energi på at hjælpe de andre, frem for (alene) at vise sin kunnen overfor læreren. Som vi så det i kapitel 8, bringer det sidste blot splid, irritation og 'ugly-feelings' (Skeggs & Loveday, 2012) frem hos de andre elever. De elever, der mestrer både faget og at hjælpe de andre, og dermed viser sig som indehavere af såvel kulturel som social kapital, er de elever, som de andre udpeget som 'den gode elev'.

*Om ikke at komme til at fremstå for 'brainy'*

Der er forskel på, hvad der er i de fem klasser bliver betragtet som begrundelse for, at elever skiller sig ud som anderledes (jf. Kapitel 8). Gennemgående for alle interview er, at eleverne (måske særligt) i begyndelsen af gymnasiet kæmper for at give et godt indtryk overfor de andre elever, og at positionere sig som både en værdig deltager i gymnasiet, og en værdig skolekammerat. Dette virker motiverende for nogle elever og skubber dem eksempelvis til at laver deres lektier og/eller at sige noget i timen. Mens det for andre betyder, at de lægger begrænsninger på deres deltagelse. I to individuelle interview med elever fra to forskellige klasser (Hhx Kbh og Stx Kbh II) fortæller eleverne, om hvordan de begrænser deres deltagelse for at undgå irritation hos klassens øvrige elever. Ikke fordi de er usikre på om 'det er rigtigt', som vi så det hos andre elever (jf. Kapitel 8). Men for at tilpasse sig fællesskabets doxa, og ikke at skille sig ud som 'anderledes' og 'for aktiv'. Inden

analysen af elevernes tilpasningsstrategier vil jeg ganske kort referere to analyser, som kan bidrage til en et udvidet perspektiv på 'klassede' identiteter i en skoleklasse. Analyserne viser, at der også findes eksempler på disharmoni mellem klasseoprindelse og klasseperformance, men at der med dette ofte følger en reaktion i skoleklassen og en positionering af eleverne som 'anderledes'.

Faber (2008) viser med reference til Betties (2003)<sup>35</sup> Bourdieu/ Butler-inspirerede analyse af, hvordan mexikansk-amerikanske High School piger konstruerer klassesdistinktioner gennem begreber, der kategoriserer pigerne som middelklasse eller arbejderklasse uden dog at nævne kategorien 'klasse'. Kategoriseringerne sker på baggrund af en række præstationsindikatorer ("performance indicator") såsom iscenesættelse, påklædning, tale, omgangskreds etc. (Faber, 2008: 40 ff). Betties studier viser, ifølge Faber, at selvom der er en stærk sammenhæng mellem de unge kvinders klasseoprindelse og deres klasseperformance i skolen, så er forholdet mellem disse også disharmonisk. Der var også flere situationer, hvor middelklassepigerne fremførte arbejderklasse-identitet og omvendt. I analysen bliver det ikke forklaret, hvorfor middelklassespigerne har interesse i at performe arbejderklasse, men, som Faber skriver, vil man med et Bourdieusk perspektiv svare "*...at pigerne opnår en gevinst herved*". Bourdieu begrebsætter dette med 'nedladende strategier', og ser det som et strategisk træk, når mennesker, der besidder en privilegeret position, performer 'under' deres position, eller 'snobber nedad', og hermed opnår en gevinst i kraft af sin position i det sociale rum og i sin evne til at overskride den (Callewaert, 1992/2000: 56ff; Faber, 2008: 43; Prieur & Sestoft, 2008: 66). Det er imidlertid vanskeligt at fremstå autentisk i forsøg på at performe en anden klassetilhørighed (Bettie, 2003; Faber, 2008; Reay, 2001; Skeggs, 2004). Der er ligeledes forskel på at have middelklasse-kapital og performe working class, og at være working class som prøver at tilegne sig de kulturelle kapitaler, der giver adgang til godkendelse som middelklasse (Bettie 2003: 164 i Faber, 2008: 44), særligt i en middelklassedomineret kontekst som skole kunne man her tilføje.

Det andet eksempel er hentet fra Reay. Eksemplet viser, at det kræver et særligt identitetsarbejde for middelklasseelever at opnå anerkendelse hos arbejderklasseeleverne, uden at de samtidigt sætter de kulturelle kapitaler, der netop har symbolsk værdi i skolesammenhænge på spil. Reay foretager en analyse af elevernes identitetsarbejde i en britisk grundskole (primary school) med inspiration fra Bernstein og Bourdieu. Reays analyser viser ligeledes, at "*... class, gender and ethnic resources*

---

<sup>35</sup> Bettie, Julie (2003): *Women without Class. Girls, Race and Identity*. London: University of California Press.

*mean that some students can move powerfully across a variety of different educational fields, their identities have a degree of fluidity, while other students are fixed within the same fields”* (Skegg, 2004 i Reay, 2009: 8). Melanie skiller sig her særligt ud som en af de elever, der kan bevæge sig mellem forskellige sociale arenaer, og hvis identitet har en vis ’flydende’ form:

*”Melanie has manoeuvred herself into a unique position for a white, middle-class ethnically diverse, innercity primary school. (...) We catch glimpses of how Melanie as a girl has managed to negotiate this unique position for herself. Unlike the other girls she has worked extremely hard at being central within the field of the peer group culture. This is evident in her self-designation and performance as a tom-boy. (...) Both Stephanie and Nancy’s conformity with conventional gender regimes and Melanie’s resistance to and flaunting of them constitute powerful identity work. However, while Stephanie and Nancy are relatively fixed by their traditional femininity, Melanie demonstrates a cultural repertoire that allows her to move across the different fields of peer group and mainstream schooling without losing status in either.”*(Reay, 2009: 10)

Martha (Stx Kbh. II) og Janus (Hhx Kbh) erfarer begge, at det der med deres praktiske sans opleves som naturligt i en skolekontekst, nemlig at markere og deltage mundtligt aktivt i timerne, ikke falder de andre elever lige så naturligt. De oplever begge, at de med deres måde at være elev på har en tendens til at blive positioneret som ’anderledes’, som ’nørded’ eller som Martha udtrykker det ’for brainy’. De søger begge at blive en del af klassefællesskabet og er derfor opmærksomme på faren ved at komme til at ’performe’ for høj grad af ’mainstream schooling’. De forsøger at nedtone deres kulturelle kapital (og præstationsindikatorer) ved at begrænse deres mundtlige deltagelse i undervisningen, hvis der ikke er andre elever, der siger noget i timen.

*”Altså, jeg synes ikke det er så fedt at være den eneste, der sidder og rækker hånden op hele tiden. Så hvis det er sådan, at jeg har svaret på et spørgsmål eller sådan nogle spørgsmål tre gange i træk, og der er ikke rigtig nogen, der rækker hånden op, så gider jeg heller ikke, fordi så synes jeg .. så føler jeg mig lidt som den der, der bare .. den der brainy elev, der bare .. det gider man ikke være. Så det kan jeg godt finde på at holde igen på grund af det. Og det er måske også dumt. Men det er også sådan lidt .. det førstehåndsindtryk af mig og sådan noget, det gider jeg ikke skal være sådan et.”* (Stx Kbh II, Martha)

Med ovenstående eksempler in mente viser der sig et billede af, at Martha og Janus forsøger på at opnå accept i klassen gennem en tilpasning af sin performance ud fra resten af klassens mundtlige

deltagelse i undervisningen. Denne tilpasningsstrategi gør det imidlertid ikke alene. Det handler også om i hvilken grad de formår at skabe kontakt til de andre elever og at fremstå som én, der vil de andre elever og mestrer det, som i elevgruppen giver symbolsk kapital. Det lykkedes umiddelbart bedre for Janus end det gør for Martha. Janus bliver af sine klassekammerater beskrevet som en god elev, en som gør en stor indsats for sit skolearbejde og én for hvem skolearbejdet falder naturligt. Men han rummer også den anden del af elevernes definition på en god elev: en der er social og gerne vil de andre. Dette viser han blandt andet ved også at spille eller lave andet i undervisningen, samtidigt med at han følger med og deltager:

*"Han er sådan en type, han deltager i timerne, men han kan da også godt lige falde hen i noget spil. Men han er stadig på hele tiden et eller andet sted – altså han følger stadig undervisningen, selvom han sidder og laver noget andet, og han er også meget god social. Altså han er sådan en glad type, og kan snakke med alle."* (Hhx Kbh, grp. 1, Alberte)

Martha mestrer det man kan kalde 'the mainstream schooling', hvor indsatsen er på at lave sine lektier og at deltage mundtligt aktivt i klassen. Men dette tillægges ikke symbolsk kapital i klassen (Stx Kbh II). I denne klasse bliver interessen for de andre elever vægtet højere, og denne symbolske kapital har Martha ikke vist sig som indehaver af. Hun bliver derimod positioneret som arrogant og ligeglad med andre end veninden, som hun sidder sammen med. Meget tyder imidlertid på, at det der bliver læst som ligegyldighed bunder i en social usikkerhed. Usikkerheden kommer af tidligere erfaringer med gymnasiet, hvor Martha 'droppede ud', fordi hun ikke fandt sig til rette i klassen. Hun beskriver det som en svær beslutning, *"fordi jeg normalt er meget pligtopfyldende og kan godt lide at .. altså jeg synes bare, det er helt forkert det der med at droppe ud"* (Stx Kbh II, Martha). Hun er nu glad for beslutningen, har været i USA et halvt år, og føler sig 'mere moden'. Hun tvivler ikke på, at hun skal have en gymnasial uddannelse, og føler at hun nu er på den rette studieretning med naturvidenskabelig toning (en del af begrundelsen for at hun ikke fandt sig til rette i tidligere gymnasieforløb; en samfundsfaglig studieretning). Men oplevelsen har sat sig i hende som en frygt for ikke at finde sig til rette socialt. Hun var derfor glad for at se, der var én fra hendes folkeskole, der også startede i den nye klasse. Som hun selv siger, har det gjort *"...at jeg er mere tryk, at man ligesom startede sammen med hende og har én at støtte sig til, én man kender, ikke. Det gjorde også bare, at man havde lidt mere bedre mavefornemmelse i starten."* (Stx Kbh II, Martha).

Men kombinationen mellem denne tryghedssøgning hos én kendt relation, og at hun ikke har vanskeligt med det, de andre elever har vanskeligt ved; at markere, eller som en af pigerne siger det

*'at bruge den... altså hjernen'* (Stx Kbh II, grp. 1) aflæses af de andre som manglende interesse for resten af klassen. En lukkethed, en arrogance og en ligegyldighed overfor de andre elever, og med dette en manglende interesse for at spille det 'sociale spil'. Eleverne betragter hende som dygtig, men asocial eller som én der *'ikke har åbnet sig'* (Stx Kbh II, grp. 1), hvilket pigerne i interviewet beskriver som tegn på en ligegyldighed overfor det sociale spil. Marthas fortællinger om, hvordan hun begrænser sin mundtlige deltagelse, viser tegn på det modsatte. Martha føler sig her fagligt hjemme, og kan, i modsætning til sit første møde med gymnasiet, finde sig til rette med igen at være *'lidt dygtigere end de andre'* (Stx Kbh II, Martha), som hun selv udtrykker det. Men socialt viser hun ubevidst sårbarhed og formår ikke at mobilisere social kapital, men knytter sig alene til én pige. Dette har i kombination med positionen som fagligt på toppen negative konsekvenser for hendes sociale position i klassen. Da Martha forsøger at vise interesse for de andre piger, bliver det afvist og tolket som *'påklistret'*, ikke autentisk og et tegn på at hun er alene og sårbar uden veninden.

*"Jeg synes bare, nogle gange så er det sådan, altså 'rolig nu', altså sådan 'så meget går du altså heller ikke glip af, hvis du bare lige sidder sammen med en anden'. Altså fordi Martha hun sidder kun med Mille. Og den der dag, hvor Mille hun skulle til begravelse eller sådan noget, altså hun rendte bag mig hele tiden, det var sådan noget .. ej, er du ikke lige sød at rykke dig lidt, altså sådan .. jeg har ikke noget imod Martha overhovedet, vel, men hun klistrer virkelig op ad Mille, og de sidder sammen hele tiden. Altså Martha hun har ikke sådan, altså sådan åbnet sig sådan rigtigt over for nogle af os andre."* (Stx Kbh II, grp. 1, Elise)

I mine observationer har jeg imidlertid vanskeligt ved at se, at Janus (Hhx Kbh) er mere opsøgende i relation til de andre elever i sin klasse end Martha (Stx Kbh II) er det i sin klasse. Martha synes nu heller ikke at opleve, at hun bliver beskrevet som én, der *'ikke har åbnet sig op for nogle af de andre'*. Men hun fortæller, at hun i starten var nervøs for ikke at passe ind i klassen. Marthas positionering i klassen er ikke usædvanlig i en klasse, hvor majoriteten har vanskeligt ved at finde sig til rette i det, man kan kalde den *'officielle skoledel'*. Som Reay eksempelvis viser i sine analyser: *'...to be positioned centrally within the field of official school knowledge accrues no profit in other fields such as those of the peer group culture and its sub-fields of gender and social class'* (Reay, 2009). Men også som vi så det i foregående kapitel om Alexanders positionering i klassen som *'en irriterende dreng'* (Hhx Sj, grp. 2). Janus er ligeledes særligt knyttet til en elev, Amalie (Hhx Kbh), som han sidder ved siden af. Men han bliver ikke beskrevet som afhængig af hende (køn kan også have en betydning). Dette får mig til at spørge, om disse positioneringer af Janus som

'åben' og Martha som 'lukket' mere handler om de konkrete gymnasieklases doxa. Er det lettere at udvise åbenhed i en klasse, hvor de fleste elever kun taler med deres sidekammerat, end det er i en klasse, hvor man bevæger sig rundt og skifter plads hele tiden? Eller spurgt på en anden måde; er det vanskeligere at have behov for at knytte en tæt relation til få elever i en klasse, hvor der i en større gruppe, her konkret pigegruppen, bliver arbejdet på at skabe relationer (som i Stx Kbh II), end i en klasse som allerede synes at være opdelt i mange små grupperinger (som i Hhx Kbh)? Elevernes udsagn om hinanden som 'lukkede' eller 'åbne', og de enkelte elevers fortællinger om, hvordan de søger at tilpasse sig fællesskabet, viser hvor vigtigt det er at have blik for, hvilke perspektiver udsagnene kommer fra, og hvilke stemmer der bliver hørt. Som Arnot og Reay gør opmærksom på, er eleverne og her *'...well aware of the presence of dominant and dominated voices in the classroom'* (Arnot & Reay, 2007)

Det kan, jf. ovenfor, have en betydning, at Janus' støtte hos Amalie (Hhx Kbh) adskiller sig fra Marthas støtte hos Mille (Stx Kbh II). Amalie udviser en anden skoletilgang end Janus ved at have vanskeligere ved fagene og ikke at have et bevidst mål med gymnasiet. Amalie er tilmed en meget åben pige, og én af de få piger som snakker meget med drengene, og generelt gør en dyd ud af at lære flest muligt at kende i klassen. Amalie er dermed repræsentant for en anden position i klassen. Janus opnår sociale fordele ved at sidde ved siden af Amalie. På samme måde som eleverne taler om fordele ved at sidde eller arbejde sammen med nogen som kan det, man selv har svært ved (eks. at få sagt noget i timen, at fastholde sin koncentration etc). Det tyder på, at adgangen til en anden anerkendt position i klassen ikke kan skabes af den enkelte alene, men bl.a. må foregå gennem en god relation til én af de socialt dominerende elever i klassen.

### **Forestillede fællesskaber og distinktioner – om investeringer i klassefællesskabet**

I alle fem klasser giver eleverne udtryk for vigtigheden af at danne fællesskaber i klassen. Men det er ikke nemt for eleverne. Der er tendens til, at hvis dette bliver overladt til eleverne selv, vil det primært foregå ud fra deres tidligere venskaber/bekendtskaber, deres møde med andre elever de første dage i gymnasiet, og deres gensidige forestillinger om hinanden. Det eleverne refererer til som 'interesser' og elevpraksisser, dvs. måder at være elev på. Dette handler ikke alene om at finde fællesskab med 'sådan nogen som mig'. Eleverne orienterer sig ligeledes ud fra forestillede forskelle. Begge orienteringer har elementer af 'klassethed', og har effekt af ensretning og reproduktion af elevernes positioner og skolede erfaringer. Disse 'classed distinctions' (Bottero, 2005; Bourdieu, 1994/1997; Savage, 2000; B. Skeggs, 2004) og tendentielle grupperinger mellem

eleverne virker selvforstærkende, når de pædagogiske og organisatoriske rammer ikke 'tvinger' eleverne ud i relationer, de ikke selv ville have opsøgt. Bliver eleverne derimod 'skubbet' ud i nye relationer, er der tendens til, at eleverne bliver positivt overrasket ved at opdage nye konstruktive arbejdsrelationer med elever, de ikke selv ville have opsøgt. Dette fungerer som et supplement til de relationer, som eleverne samtidigt danner, eller gendanner, som mere 'naturlige' relationer.

I de to klasser, hvor det bliver overladt til eleverne selv at danne relationer (Hhx Kbh og Stx Kbh II) er der tegn på en voksende dis-identifikation mellem eleverne. På trods af en relativ identisk social baggrund oplever eleverne ikke en form for fællesskab, men fastholder alene deres (forestillede) forskelligheder. Skolerne og lærerne kan være med til skabe rum for en større eller mindre grad af 'opløsning' af disse distinktioner og en legitimering af nye og konstruktive relationer på tværs af det umiddelbart 'naturlige' og 'tilfældige'. I gymnasieklasserne med faglokaleopdelinger (Stx Sj og Stx Kbh II) er der umiddelbart bedre rammer for denne 'opløsning'. Men også her ser vi eksempler på, hvordan eleverne primært er orienteret mod elever, der 'ligner dem selv' og grupperinger orienteret ud fra forestillinger om fællesskaber og 'distinktioner'. Dette særligt i Stx Kbh II. Elevernes fortæller det frem som tilfældigt, hvor de sætter sig. Men der viser sig et tydeligt mønster i hvem de sidder sammen med og i nærheden af. Eleverne danner ofte arbejdsgrupper med stort set de samme elever, uanset fag. Det er i de to klasser (Hhx Sj og Stx Kbh I), hvor eleverne har fået tildelt pladser, at der viser sig tegn på brud i relation til dannelsen af fællesskaber, sociale såvel som faglige. Om end der også i disse klasser er tegn på sociale grupperinger knyttet til sociale baggrunde, defineret ud fra 'typer', grundskoletilknytning eller lokalitet/bopæl.

Eleverne fortæller, hvordan de arbejder med, og søger at positionere sig som del af et klassefællesskab. Hvilke værdier, eller kapitaler, der tillægges symbolsk værdi, varierer mellem klasserne. Men gældende for alle klasser er dette tæt knyttet til værdierne hos majoriteten, og den dominerende gruppe elever i klassen. Denne gruppes relation til gymnasiekulturen, den doxiske måde at deltage i gymnasiet på, er afgørende for hvilke indsatser den enkelte bliver krævet for at kunne indgå i den konkrete klasse. Men skolens måde at gøre skole på er her også afgørende for, hvilket fællesskab eleverne særligt skal kunne gøre sig gældende i for at finde sig til rette og blive anerkendt som en legitim deltager i klassen. Vejen dertil bliver særligt styret af majoritetens betydningsstilskrivninger af de forskellige praksisser, samt af kampene om at indtage én af de attraktive positioner i klassen således at det der tillægges symbolsk værdi netop er de kapitaler, man



selv er indehaver af. Forskellene mellem klasserne viser sig ikke alene i elevernes måder at være elever på, men også i skolernes måder at være skole på som en ramme for elevernes ageren.

Elevernes ideal om, hvad der er den gode gymnasieskole adskiller sig ikke nævneværdigt fra hinanden: at få nye venner med samme faglige interesser, og at blive klogere og dygtigere inden for netop disse interesser. Eleverne har brug for hinanden i denne kamp. Flere elever fortæller, at de særligt bliver motiveret af udsigten til gruppearbejde eller elevoplæg, da dette giver dem en bedre mulighed for at deltage og at vende tanker, argumenter og resultater med hinanden. Når de får mulighed for at bringe dette med ind i klasserummet og taler som gruppe frem for som individ, tør flere elever deltage i klasses Diskussionerne.

Når eleverne i Stx Sj taler om klassen som en klasse med 'høj standard' og store krav til eleverne, om at de skal være 'søde, glade, kloge og det hele', så skal det også ses som et udtryk for, at disse elever dels er indehavere af disse kapitaler, men også at de mestrer at positionere sig som elever, der er indehavere af disse kapitaler. Det er, som Dennis (Stx Sj) også udtrykker det, hårdt arbejde at indtage og fastholde en af de attraktive positioner og kræver en vis mængde såvel social som kulturel kapital. I de øvrige klasser, hvor majoriteten i klassen fortæller om vanskeligheder med at gøre sig gældende på den skole- og lærer- anerkendende måde, er det netop de sociale kapitaler, der tillægges størst værdi, og det der særligt arbejdes med i starten af gymnasiet. Men da det sociale og det faglige fletter sig tæt sammen, har elevernes forsøg på at gøre sig gældende på den ene arena også afgørende betydning for deres muligheder for at gøre sig gældende på den anden arena. Her spiller lærernes og skolens rammesætning af elevernes muligheder for at skabe relationer inden for begge arenaer på samme tid afgørende betydning. Det er i de klasser, hvor eleverne får mulighed for at lære hinanden at kende gennem det faglige arbejde, der er tegn på brud og en udveksling af værdier og kapitaler og den symbolske værdisætning af disse, underforstået som gensidig anerkendelse og brug af hinandens ressourcer. Forestillingen om det selvstændige valg og eget ansvar må med andre ord ikke forveksles med en 'ligegyldighed' overfor elevernes muligheder for at finde sig til rette i, og som, et fællesskab, der kan have såvel begrænsende som muligheds- skabende effekt.

## Kapitel 10 – Sammenfatning og konklusion

Med dette kapitel samler jeg op på de analytiske opmærksomheder og konkluderende pointer i afhandlingens analysekapitler for hermed at svare på de formulerede forskningsspørgsmål. Ambitionen med denne afhandling har været at undersøge, hvilke sammenhænge der er mellem elevernes sociale baggrunde og deres positionering i gymnasiet. Og i forlængelse heraf hvilken betydning klasserumskulturen har for elevernes muligheder for deltagelse, positionering og inkludering i gymnasiet. Analyserne giver et indblik i kompleksiteten i, og et kvalitativt bidrag til, analysen af relationen mellem sociale klasse og uddannelse. Afhandlingens forskningsspørgsmål tager udgangspunkt i en relationel tænkning og en interesse i at bringe blikket væk fra den enkelte elev eller institution og over på relationerne mellem eleven og den ramme, som de skal finde sig til rette i: gymnasiekulturen som den giver sig til udtryk i en konkret gymnasieklasse, og de kulturelle praksisser der konkret dominerer her. Analysens primære fokus er på gymnasiets kulturelle praksis, elevernes deltagelses-, positionerings- og kategoriseringspraksisser, og relationerne mellem disse. Grundlaget for analyserne er etnografiske observationer i fem udvalgte gymnasieklasser og interviews af 46 elever fra disse klasser i begyndelsen af gymnasiet. Det analytiske perspektiv har været båret af en relationel tænkning og et teoretisk informeret analytisk perspektiv på såvel social klasse som klasserumskultur. Mit blik på klasserumskulturen har særligt været båret af en forståelse af kultur som forskelsgørende og fællesskabsskabende. Og mit blik på social klasse har særligt været båret af en forståelse af klasse som en differentieringskategori og som et kulturelt og dynamisk begreb, dvs. en kategori som defineres ud fra forskelle, i det sociale rum og i konkrete sociale kontekster og praksisser. Det er ud fra disse analyser, jeg vil give svar på forskningsspørgsmålene.

### **Social klasse, positionering og klasserumskultur – afhandlingens hovedresultater**

Som det fremgår af afhandlingen, har det været en udfordring at studere social klasse som kultur og kulturelle praksisser i gymnasiet. Min operationalisering heraf har særligt været med et blik på de forskelle, der har vist sig i elevernes adgang til deltagelse og positioneringer i det konkrete klasserum. Forskellene har vist sig som gymnasiekulturens forskelsproduktioner og som elevernes betydningstilskrivninger heraf, både i relation til elevernes praksisser og begrundelser herfor, og i deres kategoriseringer (og positioneringer) af sig selv og hinanden ud fra disse praksisser. Herved fletter de to forskningsspørgsmål sig sammen. Dette betyder, at mit svar på første spørgsmål: Hvilken sammenhæng er der mellem elevernes sociale baggrund og deres positionering i gymnasiet, foregår

gennem en analyse af, hvordan klasserumskulturen skaber forskelle i elevernes adgang til deltagelse, positionering og inklusion, og hvordan dette er relateret til social klasse. Det andet forskningsspørgsmål fungerer hermed som arbejdsspørgsmål til det første spørgsmål og knytter social klasse ikke alene til eleverne, men også til klasserummet. Dette er der en konkluderende pointe i.

Den overordnede og meget korte konklusion på afhandlingen er, at sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund og deres positionering i gymnasiet er sammensat af flere betydningsfulde forhold, som ikke alene knytter sig til den enkeltes habitus (sociale opvækst og strukturelle erfaringer i relation til skole) og gymnasiets kulturelle værdier og praksisser. Det er ligeledes tæt knyttet til den kulturelle praksis i den konkrete gymnasieklasse, og måden hvorpå elevernes deltagelsespraksisser betydningstilskrives i den konkrete gymnasieklasse og i relationerne mellem eleverne (kategoriseringer, fællesskaber og (dis)identifikationer). Eller mere enkelt formuleret, så handler det at 'knække koden' i gymnasiet ikke alene om relationen mellem egne erfaringer med skole og gymnasiekulturen, det handler også om hvordan gymnasiekulturen giver sig til udtryk i gymnasieklassen, og hvordan de andre elever i klassen forholder sig hertil.

Som det fremgår af afhandlingen, er sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund og positioneringer i gymnasiet bundet op på en diskurs om 'valg' og individualisering. Dette virker tendentielt reproducerende ud fra logikker og orienteringer mod, hvad der er 'naturligt' eller 'selvfølgelig' for 'sådan én som mig'. Uddannelse defineres som midlet til mobilisering. Men som afhandlingen viser, og som Bourdieu påpeger, flytter forskellene og sorteringen ind i uddannelserne ved den øgede adgang til uddannelserne. Samtidigt bliver ansvaret for at gøre sig gældende tildelt den enkelte, og graden af succes bliver tolket som individuelle egenskaber og et spørgsmål om interesse, engagement og indsats. Afhandlingen viser, at individualiseringen ligeledes er 'klasset', og at 'det frie valg' virker reproducerende og (alene) gavner de elever der (qua deres praktiske sans) mestrer gymnasiets koder og legitime elevpraksisser og lader de andre elever stå tilbage i deres 'oprindelige' position. Afhandlingens vidensproduktion gennem etnografiske observationer og interviews har givet et indblik i, hvordan den kulturelle praksis i gymnasiet er bundet op på forskelsproduktioner og logikker, der favoriserer dem, der mestrer koderne og gør det vanskeligere for dem, der ikke gør. Den reproducerende effekt i fordelingen af skolepositioner, forstærkes, når man som skole eller lærere ikke gør noget aktivt, for at elevernes danner fællesskaber på tværs af 'de naturlige' strategier, praksisser og fællesskabsdannelser.

Der er imidlertid også tegn på brud i gymnasiet, og momenter hvor det individualiserende blik ikke får lov at dominere. Det er her, der er potentiale for forandring og produktion. Dette gælder, når skolen og lærerne aktivt søger at skabe gode rammer for elevernes arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet i et anerkendende perspektiv, og bemærker de indsatser eleverne gør for at indtage en anderledes position. Dertil viser afhandlingen også potentiale for forandring ved at give mere plads til de værdier, eleverne bringer med ind i feltet. Værdier som danner grundlag for deres praksisser og som de tillægger betydning i vurderingen af hinanden: Nemlig forpligtelsen overfor hinanden, gensidig støtte og læring, interesse i at 'følges ad' og udvikle sig sammen. Dette er samtidigt værdier, flere af de besøgte gymnasier taler frem som kendetegnende for deres skole. Men som eleverne allerede i de første uger i gymnasiet erfarer miskendes, eller bliver tillagt mindre betydning, i definitionen af 'den gode elev' i et 'lærer-perspektiv', som repræsentanter for gymnasiets doxa. Gymnasiets doxa om selvstændighed og ansvar overtager, og det sociale får i højere grad symbol af at være støttende for 'de svage' (og ikke-lærende for de stærke!).

En central pointe i afhandlingen er, at elevernes deltagelse i gymnasiet ikke (alene) handler om lyst, vilje og engagement, og at det heller ikke (alene) handler om elevernes individuelle egenskaber, kompetencer eller adgang til hjælp i hjemmemiljøet. Det handler i lige så høj grad om elevernes forestillinger om og muligheder for at finde sig til rette i den konkrete gymnasiekontekst. Afhandlingen viser, hvad gymnasiekulturen gør ved elevernes forståelse af sig selv, de andre elever og uddannelse, og hvilke betingelser og muligheder for deltagelse gymnasiet stiller til rådighed for de forskellige elever. Sammenhængen mellem gymnasieelevernes sociale baggrund og deres positionering i gymnasiet er tæt knyttet til gymnasiekulturens kulturelle praksis og forskelsproduktioner, og dette særligt i relation til elevernes adgang til akkumulering af sociale og kulturelle kapitaler, det der giver bytteværdi i uddannelsessystemet. Men kigger man ind i de enkelte gymnasieklasser, så er der andet på spil for eleverne. Her skal eleverne ikke alene orientere sig i forhold til de koder, der dominerer i gymnasiekulturen i et generelt perspektiv, men ligeledes i relation til de værdier, der dominerer mellem eleverne i den konkrete gymnasieklasse. Sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund og positionering i gymnasiet har dermed forskellige lokale udtryk, som skaber forskellige betydninger for elevernes muligheder for deltagelse, positionering og inkludering i gymnasiet. Elevernes deltagelse og positioneringsmuligheder i gymnasiet afhænger ikke alene af relationen mellem uddannelse og social baggrund, men i lige så høj grad hvordan skolerne, lærerne og eleverne betydningstilskriver det. Og her har skolerne og lærerne en lige så afgørende betydning for elevernes deltagelse og positionering i gymnasiet, som eleverne selv har det. Det er denne

relation, man som skole, og lærer må forholde sig aktivt til i arbejdet med at inkludere flere elever i gymnasiet. Her er det vigtigt også at være opmærksom på den symbolske betydning af kategoriseringerne i gymnasiet, og hvordan disse virker fixerende og reproducerende.

### **Det differentierede og differentierende gymnasium – klassernes klassehed?**

Den store tilstrømning til gymnasiet i dag skaber igen opmærksomhed på hvordan uddannelserne tager imod en stadig bredere gruppe elever. Men som afhandlingens analyser viser, kan denne bredde ikke genkendes på den enkelte skole eller i den enkelte klasse. Der er derimod tale om en skæv fordeling af 'den nye gruppe' elever. Gymnasireformen har ført til en øget kamp mellem skolerne om eleverne, og en kamp om skolerne mellem eleverne. En ulige kamp, som skaber endnu større forskelle mellem skolerne og en homogenisering af skolernes elevgrupper. Gymnasiet betragtes i dag som en almen ungdomsuddannelse. De gymnasiale uddannelser er blevet til en selvfølge for 70 procent af en ungdomsårgang. Men gymnasiet betragtes ikke længere som et valg, eller et privilegium, noget som alle har ret til, men i lige høj grad et krav, der stilles alle unge. Eleverne vælger uddannelse ud fra skolens udbud af studieretning og en fornemmelse af, hvor der er flest af 'sådan nogen som mig'. Bag valget ligger subjektive forventninger om at høre til og at kunne gøre sig gældende på uddannelsen (og gennemføre), og dette foregår særligt ud fra en vurdering af, om uddannelsen er for sådan én som mig. Elevernes valg kan med Bourdieu betegnes som at gøre en dyd ud af nødvendigheden, hvor eleverne 'afviser det afviste og ønsker det uundgåelige' (Bourdieu & Passeron, 1977/2006). Hierarkiet mellem skoleformerne er måske mere eller mindre udlignet (om end det fortsat forhandles mellem eleverne), men der er fortsat stx-skoler, nogen elever slet ikke orienterer sig imod, mens andre unge kæmper om adgang dertil. Dette er knyttet til sociale klasse, og herunder særligt lokalitet.

Selvfølgheden om gennemførelsen af en gymnasial uddannelse er knyttet til en selvfølge om social mobilitet gennem uddannelse. I elevernes begrundelse for deres valg af uddannelse er der mange historier om ønsket om social mobilitet, ikke alene hos eleverne selv, men også hos deres forældre. Elevernes valg af uddannelse er med andre ord ikke alene elevernes 'valg'. Det er i høj grad også både en nødvendighed og noget de gør ikke alene for deres egen skyld, men også for deres forældre skyld, og som en af drengene udtrykker det for *"så vil jeg jo gerne det bedste, både for mig selv og for min næste generation."* (Hhx Sj, David). Eleverne har indoptaget diskursen om social klasse defineret ved lav uddannelse, og kravet om mobilitet. Denne forståelse af uddannelse

som middel til social mobilitet binderne eleverne sammen i et fællesskab, og en kollektiv tilgang (og forventning) til gymnasiet som noget, vi skal gøre sammen. En fælles erobring af gymnasiet.

Forskellene mellem skolernes rekruttering af elever viser differentieringen mellem de gymnasiale uddannelser. Nok er det danske uddannelsessystem ikke indrettet på samme måde som det engelske og det franske, hvor sandsynligheden for optagelsen på de attraktive videregående uddannelser afhænger af, hvilke gymnasier eleverne har gået på. Men jeg vil påstå, at mine analyser viser, at vi er på vej derind gennem en mere indirekte sortering: Den ujævne rekruttering af eleverne, og de værdier som dominerer klasserumskulturen, og det voksende krav om matematik (for matematikere). Eleverne vælger uddannelse ud fra deres subjektive forventning om, hvor de vil finde sig til rette, og i dette valg forholder de sig ikke alene til, hvor er der flere som mig, men også hvilke fag de mestrer, og hvilke de ikke mestrer. Studieretningsgymnasiet bidrager hermed til endnu et differentierende, nogle studieretninger er langt mere begrænsende for elevernes muligheder for at søge ind på videregående uddannelser efter gymnasiet end andre. Matematik står her som et fag med såvel praktisk som symbolsk betydning. Elever, der mestrer matematik, positionerer sig hermed som stærke gymnasieelever, hvor dem som har vanskeligt ved faget positionerer sig som svage eller mindre gymnasieegnede elever. Men der er ligeledes stor forskel på elevernes relation til lærerne i dette fag; elever som mestrer faget har en god relation til læreren, hvor elever der har større vanskeligheder med faget har en ringe relation til læreren, og må bede om hjælp andre steder. Frustrationerne over et fag og den positionering der følger med ikke at mestre faget, at det får flere elever til at overveje, om de skal fortsætte på uddannelsen, eller om de skal skifte studieretning, således at de kun har matematik på første år (og at faget ikke kommer til at trække nævneværdigt ned på deres karaktergennemsnit). Dette betyder imidlertid også en forringelse af deres muligheder for at læse videre efter gymnasiet, døre lukkes.

Gymnasierne er herved ikke alene differentieret, men også differentierende. Elevernes adgang til og valg af gymnasieform, -skole og -klasse (studieretning) positionerer dem ind i et uddannelseshierarki defineret af kategorier som gymnasiefremmede og gymnasiekendte elever, motiverede og umotiverede, ressourcestærke og ressource svage etc. Men ser man ind i den konkrete gymnasieklasse, på den konkrete skole og den konkrete skoleform hersker der samtidigt et andet værdihierarki som led i elevernes arbejde med at give uddannelsen subjektiv mening. Det afgørende er her om skolerne formår at møde elevernes faglige 'interesse' for uddannelsen – og med dette giver dem en oplevelse af, at deres indsats og investering i skolen lønner sig i form af anerkendelse

(udtrykt på forskellig vis). Forskellene mellem klasserne viser sig ikke alene i elevernes måder at være elever på, men også i skolernes måder at være skole på, som en ramme for elevernes ageren.

### **Valg og motivation - interesse og adgang til deltagelse**

Gymnasiet fortælles frem som mest fornuftige valg, åbning af mange døre og et helle for spørgsmålet om hvad man vil 'være'. Dette viser sig imidlertid ikke at holde stik. Eleverne positioneres ud fra valget af studieretning og skoleform og konfronteres jævnligt med spørgsmålet om, hvor de er på vej hen og om det (vil) lykkedes for dem. Elevernes forestillinger om hvor uddannelsen skal føre dem hen spænder vidt. Men indenfor den enkelte klasse er der imidlertid et gennemgående mønster. For de elever, der har en mere eller mindre klar idé om hvad de vil efter gymnasiet, er forestillingen tæt knyttet til studieretningens fag. Her viser der sig imidlertid at være store forskelle mellem elevernes forestillinger om fagene, hvilket giver dem en oplevelse af at være 'meget forskellige'. For nogle ligger deres videre uddannelses- og erhvervskarriere i klar forlængelse af en gymnasial uddannelse. Mens forestillingerne om karriere og arbejde for andre ligger udenfor det man traditionelt forbinder med en gymnasial uddannelse, dvs. erhvervsuddannelserne eller anden form for vekseluddannelse til en faglig profession; fotograf, politi, ejendomsmægler, pilot, forsvaret etc. Eleverne oplever imidlertid ikke deres 'interesse' for studieretningen bliver mødt i gymnasiets fag. De udtrykker håb, at dette vil ændre sig på studieretningsforløbet, og at de her vil opleve større kobling til de fag (og indhold) de 'interesserer' sig for. Det vil give dem en oplevelse af mening med uddannelsen og de investeringer, det kræver. Investeringen skal give afkast i form af karakterer, udvikling af kompetencer (og viden), forberedelse til efter gymnasiet.

Elevernes motivation for uddannelsen er tæt knyttet til deres kategorier som styrke og interesse, og deres relation til de fag og arbejdsmåder, de møder (og forestillede sig at møde) i gymnasiet. Dette bliver ofte symboliseret gennem deres investering i skolen. Men elevernes investeringer i skolen handler ikke alene om en prioritering af tid. Det handler også om elevernes adgang til at vise, at de har gjort en indsats, og om opnåelse af anerkendelse for indsatsen, hos både lærerne og eleverne. Her viser det sig, at eleverne prioriterer lektiearbejdet i starten af gymnasiet, men at flere begynder at miste troen på betydningen af, om de får lavet de forberedende lektier eller ej, da de ofte ikke får mulighed for at 'vise' andre, at de er forberedt. Dette er særligt knyttet til det den primære brug af undervisning i klasserummet og mundtlig deltagelse gennem aktiv markering. Lektiearbejdet i relation til elevoplæg eller planlagt gruppearbejde bliver i højere grad oplevet som meningsfuldt. Interessen (illusio) for lektiearbejdet afhænger med andre ord om, hvorvidt det forbereder dem til

undervisningen og gør dem til bedre deltagere, og om de oplever en forpligtelse over for andre for at få lavet lektierne. I relation til gruppearbejdet betyder forberedelse også en positionering som 'værdig' samarbejdspartner. Det er dermed afgørende for potentielle arbejdsfællesskaber.

I alle fem klasser er undervisningen domineret af klasserumsundervisning med mindre opgaver ved bordene eller som korte forløb i timerne (som startes op og slutes af i klassen). Den mundtlige deltagelse i klasserumsundervisningen, samt samtaler med sidemanden, bliver hermed den primære kilde til elevernes deltagelsespraksis. Her viser det sig, at bordopstillingen og pladserne i lokalet har en afgørende, praktisk og symbolsk, betydning. Og at eleverne har forskellige adgange til pladserne. Den afgørende forskel er den fysiske afstand til læreren (og omfanget af elever mellem den enkelte plads og læreren/tavlen). De forreste pladser giver øget adgang til koncentration, selvdisciplinering, 'visning' af sin forberedelse, mundtlig deltagelse i timerne. Pladserne er imidlertid særligt forbeholdt de 'dygtige', 'flittige' og 'selvsikre' elever, også benævnt som 'stræberne'. Det vil sige de elever, der er elev på den legitime og 'skoleanerkendte' måde. For de bagerste pladser forholder det sig omvendt; eleverne mister koncentrationen, foretager andre ting irrelevant for undervisning, som at spille computer, der er flere forstyrrelser, og det er vanskeligere at 'vise' sin forberedelse og deltage mundtligt i timerne. Disse pladser tildeles og indtages ofte af elever, der har vanskeligere ved, og finder det knapt så naturligt qua deres praktiske sans at gøre skole på den legitime måde. Analysen viser, hvordan klasserummet er inddelt i aktive og passive pladser, men også hvordan disse pladser bliver til elevpositioner som aktive og passive elever. En central pointe i relation hertil er, at gymnasiets doxa om det frie valg og eget ansvar alene gavner de elever, der i forvejen mestrer faget og gymnasiekulturen. For de øvrige elever betyder det, at de med deres bevægelser i rummet og deltagelsespraksisser, og mangel på samme, får positioneret sig på kanten af kategorien legitim deltager. Eksempelvis skal nogle elever, som vi så det med Thomas (Stx Kbh II), forsvare deres valg, hvis de aktivt vælger at sætte sig på de forreste rækker. Dertil er der flere tegn på, at drenge tendentielt fastlåser hinanden i uhensigtsmæssige positioner på de bagerste rækker (særligt i relation til brug af computeren har de bagerste rækker udviklet sig til et spillefællesskab, der også fylder en stor del af undervisningstimerne).

Lokalets fysiske indretning, lærerens indblanding i hvor og med hvem eleverne sætter sig og deres brug af computeren. Elevernes kategoriseringer af hinanden ud fra dette har afgørende betydning for deres inkludering i undervisningen. Forskellene i elevernes adfærd i timerne bliver, trods elevernes opmærksomhed på den praktiske betydning af pladserne, primært formuleret som 'interesse'.



Men som analyserne viser handler det også om, at positionerne giver eleverne en væsentlig ringere adgang til at 'vise' interesse. Positioner i rummet påtvinger, som Bourdieu udtrykker det, med andre ord, de elever som indtager positionerne, særlige bindinger. Det forventes med andre ord, at man som elev 'slapper lidt mere af' på de bagerste rækker, og er 'lidt mere på' på de forreste rækker.

### **Social-faglige elevfællesskaber og investeringer – muligheder for inklusion**

Analyserne i afhandlingen sætter spot på, hvordan klasserumskulturen er domineret af såvel skolens som elevernes kulturelle praksisser. Samt hvordan disse praksisser skaber rum for de værdier eller kapitaler, der dominerer og tillægges symbolsk værdi i en klasse. Afhandlingen viser, hvor afgørende en betydning lærernes og skolens praksis i relation til organiseringen af undervisningen og lokalerne har for dannelsen af elevernes fællesskaber i spændet mellem det sociale og det faglige. Skolen og lærerne har med andre ord en afgørende betydning for, hvilke forskelsproduktioner der kommer til at dominere i den konkrete klasse, det jeg med andre ord refererer til som klasserumskulturen. Der er tendens til, at hvis dannelsen af fællesskaberne i klassen bliver overladt til eleverne selv, vil det primært foregå ud fra deres tidligere venskaber/bekendtskaber, deres møde med andre elever de første dage i gymnasiet, og deres gensidige forestillinger om hinanden. Det eleverne referer til som 'interesser' og elevpraksisser, dvs. måder at være elev på. Dette handler ikke alene om at finde fællesskab med 'sådan nogen som mig'. Eleverne orienterer sig ligeledes ud fra forestillede forskelle. Begge orienteringer har elementer af 'klassethed' og har effekt af ensretning og reproduktion af elevernes positioner og skolede erfaringer. Bliver eleverne derimod 'skubbet' ud i nye relationer, som en elev udtrykker det, er der tendens til, at de bliver positivt overrasket og opdager nye konstruktive arbejdsrelationer med elever, de ikke selv ville have opsøgt. Arbejdsrelationer, hvor elevernes komplementerer hinanden i en jævnbyrdig relation, som eksempelvis hos Thor og Basim (Stx Kbh I) samt Tobias og Rikke (Hhx Sj) m.fl. Dette fungerer som supplement til de relationer, eleverne samtidigt (gen)danner, som mere 'naturlige' relationer. Elevfællesskaberne bliver hermed dannet i en tættere relation mellem det sociale og det faglige og virker akkumulerende for elevernes sociale og faglige kapitaler.

Analyserne viser samtidigt, at når skolen og lærerne går aktivt ind i dannelsen af (arbejds-)fællesskaberne i klassen, så opbygger eleverne tendentielt en større sympati for hinanden og legitimering af flere måder at være elev på. Kategoriseringerne af hinanden ligger fortsat lige under overfladen, men i interviewene med eleverne i disse klasser er det ikke helt så enkelt i og højere grad til forhandling hvilke elever kategorierne klæber sig til. Muligheden for og adgangen til at ændre position

er dertil også væsentligt forbedret. Endelig er der tegn på en tættere relation mellem det faglige og det sociale i de nye elevfællesskaber dannet i faglige sammenhænge.

I de to klasser, hvor det bliver overladt til eleverne selv at danne relationer (Hhx Kbh og Stx Kbh II) er der tegn på en voksende dis-identifikation mellem eleverne. På trods af en relativ identisk social baggrund oplever eleverne ikke en form for fællesskab, men fastholder alene deres (forestillede) forskelligheder. Skolerne og lærerne kan være med til skabe rum for en større eller mindre grad af 'opløsning' af disse distinktioner, og en legitimering af nye og konstruktive relationer på tværs af det umiddelbart 'naturlige' og 'tilfældige'. I gymnasieklasserne med faglokaleopdelinger (Stx Sj og Stx Kbh II) er der umiddelbart bedre rammer for denne 'opløsning'. Men også her ser vi eksempler på, hvordan eleverne primært er orienteret mod elever, der 'ligner dem selv' og grupperinger orienteret ud fra forestillinger om fællesskaber og 'distinktioner'. Dette særligt i Stx Kbh II. Elevernes fortæller det frem som tilfældigt, hvor de sætter sig. Men der viser sig et tydeligt mønster i, hvem de sidder sammen med i nærheden af. Eleverne danner ofte arbejdsgrupper med stort set de samme elever, uanset fag. Det er i de to klasser (Hhx Sj og Stx Kbh I), hvor eleverne har fået tildelt pladser, at der viser sig tegn på brud i relation til dannelsen af fællesskaber, sociale såvel som faglige.

Elevernes beskrivelser af klassen, de etablerede fællesskaber og deres egen position her indeholder ligeledes fortællinger om, hvordan de søger at positionere sig som del af et klassefællesskab. Hvilke værdier, eller kapitaler, der tillægges symbolsk værdi, varierer mellem klasserne. Men gældende for alle klasser er, at dette er tæt knyttet til værdierne hos majoriteten og den dominerende gruppe elever i klassen. Denne gruppes relation til gymnasiekulturen, den doxiske måde at deltage i gymnasiet på, er afgørende for hvilke indsatser den enkelte bliver krævet for at kunne indgå i den konkrete klasse.

Det faglige og det sociale væver sig sammen, og der stilles store krav til, at eleverne finder én for den konkrete klasse gældende legitim balance, og ikke stikker for meget ud; hverken som 'stræberen', 'useriøs', 'doven' eller 'arrogant'. Eleverne stiller krav til hinanden om ikke alene at investere i det faglige, men også i det sociale. Også de fagligt stærke elever må gøre en aktiv indsats for at blive inkluderet i det sociale, eksempelvis ved at dele ud af deres viden og hjælpe eller ved at begrænse deres mundtlige deltagelse i timerne. Eleverne har brug for hinanden og en anerkendelse hos hinanden for at kunne gennemføre gymnasiet. Det er i dette lys, at bemærkningerne om at det vigtigste for eleverne er om de trives socialt i klassen. For flertallet af eleverne er dette absolut nødvendigt for at kunne gennemføre. Kampen for erobringen af gymnasiet foregår i fællesskab.

Dertil er det værd at bemærke, at flere elever netop fortæller, at de i relation til lektier og det forberedende skolearbejde særligt bliver motiveret af udsigten til gruppearbejde eller elevoplæg, da dette giver dem en bedre mulighed for at deltage og at vende tanker, argumenter og resultater med hinanden. Når de får mulighed for at bringe dette med ind i klasserummet og taler som gruppe frem for som individ, tør flere elever deltage i klassediskussionerne. Elevernes læring foregår ikke alene i relationen mellem elev og lærer, men også mellem eleverne. Det er her de finder støtte, når de ikke kan gå til læreren eller har andre steder at gå hen.

Det handler også om gymnasiekulturens normer, værdisætninger og forskelsproduktioner, som de giver sig til udtryk i den konkrete gymnasieklasse som noget, der både 'er', og noget der 'skabes' mellem klasserummets aktører. I dette perspektiv kan elevens sociale baggrund i et gymnasiefremmed miljø godt vise sig som en styrke i relation til elevens inklusion i et gymnasieklassellesskab, hvor flere elever har relativ identisk baggrund. Dette viser sig eksempelvis ved at eleverne oplever en form for fællesskab i og sympati for hinandens praksisser. Men dette betyder ikke nødvendigvis, at eleverne er inkluderet i gymnasiekulturen. Dette afhænger af relationen mellem det sociale og det faglige, og hvordan denne relation bidrager til at binde eleverne sammen i læringsfællesskab(er) eller at skille dem ad som modpositioner, i grupper eller som enkeltindivider.

### **Muligheder for 'forbedring' og mobilitet**

Afhandlingens analyser viser, hvordan den mundtlige deltagelse i undervisningen fungerer som en differentierende elevpraksis. Den mundtlige deltagelse i timerne er en kulturel praksis, der symboliserer en stor del af det, eleverne betragter som karakteristisk for gymnasiet; at tage ansvar for sin skole, at vise interesse for fagene, samt en faglig såvel som social selvtillid. Dette betyder også, at elever, der ikke mestrer den aktivt mundtlige deltagelse i timerne, tendentielt positionerer sig selv som 'dovne', 'uinteresserede' 'usikre' etc. I et substantialistisk (individualiseret) perspektiv båret af elevernes commonsense-tænkning bliver elevernes positioneringer betragtet ud fra en logik om 'at tage sig sammen', og 'knokle som ind i helvede' for at gøre sig gældende i gymnasiet. Adgangen til den mundtlige deltagelse er, som nævnt, ulige fordelt. Men det handler ikke alene om den fysiske organisering lokalet og den pædagogiske praksis. Det er også et spørgsmål om, hvordan den mundtlige deltagelse og den symbolske betydning heraf er knyttet til elevernes tidligere skoleerfaringer og -relationer. For flere elever kræver det ikke alene en ændret praksis, men også en anerkendelse af sin indsats og en markeret distance til den position (og de elever der indtager den), den enkelte elev forsøger at forlade gennem sin 'forbedring'. Der vil typisk komme reaktioner fra de elever

(positioner), man forlader. Trods det ihærdige arbejde vil elevernes altid positionere sig mellem det de forlader, og den position som de søger at indtage. Denne stræben mod noget som andre 'er' vil, ifølge Skegg og Reay, altid skabe en følelse af aldrig at gøre det helt rigtigt, samt en oplevelse af at måtte give slip på en del af sin autencitet. Dette er 'arbejderklassens' lod – og i analyserne af denne afhandlings vidensproduktion tyder meget på, at det samme gør sig gældende for en stor del af de gymnasiefremmede elever i deres indsats for at 'gøre' skole bedre end de gjorde det i grundskolen (Reay, 2001, 2006d; Skeggs, 1997).

Det bliver gennem analysen tydeligt, hvor meget der er på spil for eleverne, og hvorfor man ikke alene kan betragte deres deltagelse som et spørgsmål om vilje og om at tage sig sammen. Omgivelsernes anerkendelse af arbejdet er afgørende for, om eleverne opbygger en praktisk sans og tro på at deres investeringer og indsatser lønner sig. Et afgørende element i eleverne 'forbedring' af sin skolepraksis, er at 'vise' at man gør en indsats, og at man kæmper for en position som værdi-deltager i gymnasiet. Gennem disse forskelsmarkeringer viser eleverne samtidigt, at de netop ikke er 'fisk i vandet', men 'nye deltagere' i feltet. Dette betyder, at de altid kæmpe med en form for usikkerhed og oplevelse af aldrig at gøre det helt rigtigt. Dette er et element i hvordan social klasse viser sig som en følelse. En følelse af aldrig helt at slå til, at kæmpe for at bevare sit autentiske jeg i kampen for opadstigende mobilitet, frygten for at blive opdaget, distancen til dem man forlader etc. Analyserne fortæller at definitionen af den 'gode elev' afhænger af klasserumskulturen. Positionen 'klog' er måske mindre tilgængelig for elever fra gymnasiefremmede miljøer. Men positionen 'den gode elev' defineres i et elevperspektiv ikke alene ud fra det, der gives symbolsk kapital og exchange-value (gode karakterer), men også ud fra use-value defineret ved sociale værdier og en interesse i de andre elever i klassen. Og til sidstnævnte er det ikke givet, at de elever fra familier med lange videregående uddannelser tildeles en af de attraktive positioner i klassen.

### **Kritiske refleksion over det valgte perspektiv – og det jeg ikke har blik for.**

Det primære formål med min forståelse af klasserumskulturen er ikke at kunne definere en gymnasiekultur i dag, hverken generelt eller som den giver sig til udtryk i konkrete (og mere lokale) gymnasieklasser. Men at forstå, hvordan klasserumskulturen skaber forskellige betingelser for de forskellige elever, samt hvordan disse forskelle ikke alene er knyttet til elevernes egenskaber, men til deres position i klasserummet og i gymnasiet mere generelt. Som Reay et al (2011) beskriver det, handler det ikke alene om at forstå individerne og deres handlinger, men også om hvad disse kan fortælle os om social praksis, rum, positioner og relationer. Mine læsninger af klasserumskulturen

har hermed ikke alene været gennem egne observationer, men også gennem hvordan eleverne forholdt sig til disse. Bærende for min analyse har været hvad der skaber forskelle og fællesskaber i gymnasiet. Det er gennem en forståelse af de principperne for differentiering i gymnasiefeltet, jeg søger at konstruere og synliggøre elevernes forskellige måder at gøre elev på og hvordan dette er forbundet med deres positioner i feltet. Dette dels for at skabe større forståelse for elevernes praksisser, dels for at skabe opmærksomhed på momenter, hvor skoler og lærere kan tage fat i arbejdet med at sikre en bedre integrering af alle elever i gymnasiet. Analysestrategien tvinger mig til at fastholde et relationelt perspektiv på elevernes praksis, handlinger og holdninger, i gymnasiet. Dette er med til at sikre, at analyserne ikke fortaber sig i enkelte elevers praksis, oplevelser og erfaringer. Fokus er på hvordan elevernes praksis er betinget af de herskende logikker og kampe i gymnasiefeltet og elevernes (og skolernes) sociale position i dette felt.

Ambitionen har været at give et anderledes bidrag til relationen mellem social klasse og uddannelse, og herunder at bryde med det individualiserende blik på problemstillingen. Samtidigt har jeg ønsket at åbne op for en bredere forståelse af den gruppe elever, som man i gymnasiesammenhænge ofte refererer til som 'gymnasiefremmede elever'. Ikke desto mindre benytter jeg selv begrebet og taler om eleverne som en relativ ensartet gruppe med fælles grundlag. Indimellem benytter jeg kategoriseringer som 'den nye elevgruppe' eller 'elever for hvem gymnasiet ikke altid har været naturligt'. Jeg er hermed selv med til at reproducere den dominerende forestilling om ikke alene den 'gruppe' elever, men også de elever som ligger uden for kategorien. Et gennemgående spørgsmål kunne her være; hvordan stiller dette de 'gymnasiekendte elever', 'den klassiske elevgruppe', 'elever for hvem gymnasiet altid har været naturligt'? Vil de altid indtage de privilegerede og attraktive positioner, uanset indsats? Jeg går ikke meget ind i denne diskussion, men benytter ind imellem eleverne i Stx Sj som kontrast til de andre gymnasieklasser, idet denne klasse tydeligt viser andre elevpraksisser og andre kategoriseringer af sig selv og hinanden. Retrospektivt ville det have været en hjælp med indsamling af familiebaggrund og tidligere skoleerfaringer i et spørgeskema som baggrundsviden og støtte til en mere stringent kategorisering. Det ville have givet mig en mere objektiveret viden om elevernes sociale baggrund og skoleerfaringer at støtte mig op ad. Når dette er sagt, er det samtidigt også vigtigt at pointere, at informationerne ikke er afgørende for analyserne, idet afhandlingens fokus netop har været på, hvordan social klasse giver sig til udtryk i gymnasiet.

Jeg bevæger mig i afhandlingen omkring mange temaer, som er knyttet til elevernes måder at gøre elev på inden for den konkrete ramme, som skolen gør skole på. Hvert enkelt tema kunne meget vel

være foldet ud og fulgt yderligere til dørs, og have dannet spørgsmål nok til en afhandling for sig. Dette gælder eksempelvis for relationen mellem elevernes valg af uddannelse og deres sociale baggrund defineret ved såvel familie- og opvækstforhold som skoleerfaringer, for den pædagogiske og fysiske organisering af klasserummet og elevernes adgang til aktiv deltagelse, for dannelsen af fællesskaber og dets tilknytning til 'virkeligheden' uden for skolen etc. Jeg har imidlertid valgt at lade disse temaer og analytiske opmærksomheder stå som eksemplariske elementer i den kompleksitet, som afhandlingens forskningsspørgsmål rummer. Dermed giver afhandlingen bud på, hvor man som skole kan tage fat i ønsket om at blive bedre til at inkludere eleverne i gymnasiet, men den kommer ikke med enkle løsningsforslag på en sammensat problemstilling.

Dertil er det også værd at bemærke, at afhandlingen giver indblik i de konkrete momenter i en gymnasiehverdag, som skaber forskelle. Blikket er på det processuelle og det situationelle, og særligt på elevernes praksisser og subjektive begrundelser herfor. Samtidigt kigger jeg alene ind i starten af gymnasiet med argumentet om, at det er her grundlaget for klasserumskulturen og elevernes muligheder for positionering dannes. Men det betyder samtidigt, at jeg reelt ikke kan sige noget om, hvordan dette udvikler sig for eleverne i relation til deres gennemførelse af gymnasiet, deres opnåelse af karakterer (skolastisk anerkendelse) eller videre færd efter gymnasiet.

Man kunne også stille sig kritisk overfor, at jeg ikke har foretaget en historisk kontekstualisering af gymnasiekulturen og ser på gymnasiet som en særegen ungdomsuddannelse bundet i en social og historisk konstruktion. Jeg betvivler på ingen måde relevansen heraf, og mener i udgangspunktet at man finder mange svar på institutioners kulturelle praksis gennem en historisk kontekstualisering. Selv har jeg tidligere arbejdet med eksempelvis de uddannelsespolitiske initiativer, der siden 1960'erne er foretaget under overskriften lighed og uddannelse i relation til gymnasiets formål og funktion (jf. Murning, 2009). Men det har ikke været fokus i denne afhandling at se på gymnasiet som uddannelsesinstitution. Fokus har været på det mere processuelle og situationelle med blik for hvordan kulturen praktiseres, og hvilken betydning det har for elevernes muligheder for at finde sig til rette i gymnasiet. Jeg har med andre ord ikke søgt svar på, hvorfor kulturen praktiseres som den gør. Om end det også kunne være interessant at se på, særligt i relation til muligheder for forandringer i gymnasiet. Det ville imidlertid have bragt afhandlingen andre steder hen, og ændret mit fokus, fra en forklaring på elevernes praksisser til en forklaring på institutionens praksisser.

## **Opmærksomheder til praksisfeltet og videre forskningsperspektiver**

Afhandlingen viser, hvordan de kulturelle praksisser i gymnasiet virker forskelsproducerende. Vil man som skole og lærere gøre en forskel for de elever, som ikke allerede mere eller mindre mestrer gymnasiekoderne fra første møde med gymnasiet, så må man forholde sig aktivt til en mere jævn fordeling af adgangen til de attraktive positioner, og kategorien 'den gode elev'. Ikke at gøre noget aktivt for fordelingen af elevernes adgang til undervisningen, og positionerne i klassen, er også at gøre noget. Eleverne agerer her ud fra, hvad de finder mest naturligt, og hvor de har størst mulighed for opnåelse af anerkendelse, hos hinanden eller hos læreren. Med dette bliver forskellene mellem eleverne, og det de bringer med sig ind i skolen af faglige og social relationer, yderligere fastholdt og forstærket. Elevernes potentiale for 'forbedring' og kamp for at ændre position vanskeliggøres. Til gengæld skaber det bedre betingelser for de elever, der er indehavere af de attraktive skolede positioner at bevare positionen. Potentialet for forandring ligger i forsøget på at bryde med disse logikker, og at skabe gode rammer for, at eleverne oparbejder en mere jævn fordeling af den positionerne – herunder at der arbejdes med flere måder at være 'god elev' på.

Denne afhandling har fokus på elevernes strategier, praksisser og positioneringer i relation til den kulturelle praksis på den konkrete uddannelse på et særligt tidspunkt i gymnasiet, nemlig i starten af uddannelsen. Det ville derfor være oplagt at foretage studier af, om disse praksisser og positioneringer ændrer sig i løbet af gymnasietiden – særligt efterhånden som undervisningen (måske) i højere grad bliver organiseret omkring andre undervisningsformer som gruppearbejde, elevoplæg etc., som lægger mere op til alle elevers deltagelse og en fælleslæring mellem eleverne. En tese kunne være, at forskelsproduktionerne med disse undervisningsaktiviteter også vil være tæt knyttet til rammesætningen for dannelsen af arbejdsgrupperne og styrken af gymnasiets (fortsatte) herskende doxa om 'valg', 'eget ansvar' og 'selvstændighed'. Kampen om de attraktive positioner vil måske udfordre de herskende logikker, men det kræver et fokus fra alle deltagerne om at tænke doxa anderledes for at ændre doxa. Det vil hermed være min opfordring til skolerne og lærerne, der (seriøst) ønsker at arbejde med en bedre inkludering af eleverne i gymnasiet: få kendskab til hvad der motiverer eleverne (menings- og betydningstilskrivninger) og overvej, hvordan deltagelsen i undervisningen kan blive fordelt mere jævnt mellem eleverne. Der tegner sig med dette et behov for undersøgelser om mere deltageraktiverende aktiviteter i undervisningen kan skabe større lighed og udjævning af forskellene mellem positionerne i klasserummet, og rum for en bredere definition af den (eller de) legitim(e) måde(r) at være elev på.

## Litteraturliste

- Adkins, L., & Skeggs, B. (Eds.). (2006). *Feminism after Bourdieu*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig - Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig* (N. Mik-Meyer & C. Pietsch, Trans.): Gyldendal Uddannelse.
- Arnot, M., & Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* Routledge, 28(3), 14.
- Beck, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Mellem Bagenkop og Harboøre - Elevfortællinger fra danske udkanter*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Beck, S., & Gottlieb, B. (2002). Elev/student - en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence. Odense.
- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab - en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumsstruktur på hf og VUC* (Vol. Nr. 80): Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Beck, U. (1997). *Risikosamfundet - på vej mod ny modernitet*: Hans Reitzels Forlag.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization*. London: Sage.
- Benjaminsen, L. (2006). *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og livschancer.*: Sociologisk Institut. Københavns Universitet.
- Bertelsen, E. (in prep). Elevarbejde iværksat mellem 'feminisering' og 'taberdrenge' - 3 piger på stx 2007/08. *I 'Curriculum til fremtiden? - til karakteristikken af 'den nye gymnasieskole' gennem perspektiver på forskning, nybyggeri og elevarbejde. Ph.d.afhandling ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.*
- Bertelsen, E., & Murning, S. (in prep). Dansk pædagogisk forskning i gymnasiet mellem videnskab, profession og anvendelse - et forskningsreview. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Bettie, J. (2003). *Women without Class. Girls, Race and Identity*. London: University of California Press.
- Bjerg, H. (2011). *Skoling af lyst - Fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers eringdringer om livet i skolen 1950-2000*. København: Ph.d.-afhandling. DocCDE - Kultur, diversitet og læring. Institut for Læring, DPU, Aarhus Universitet.
- Bottero, W. (2004). Class Identities and the Identity of Class. *Sociology*, 38(5), 18.
- Bottero, W. (2005). *Stratification: Social division and inequality*. New York: Routledge.
- Bourdieu et al, P. (Ed.). (1999). *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society.*: Polity Press.



- Bourdieu, P. (1980/2007). *Den praktiske sans* (P. F. Bundgård, Trans.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1984/1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften.*: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1984/2010). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. UK: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986/2002). The Forms of Capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education. Culture, Economy, and Society*. (pp. 46-58). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1987/2001). Hvad skaber en klasse? Om grupperes teoretiske og praktiske eksistens. (Original titel: What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence Of Groups.). *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 18.
- Bourdieu, P. (1988/1984). *Homo Academicus* (P. Collier, Trans.). Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1994/1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2005/2001). *Viden om viden og refleksivitet. Forelæsninger på Collège de France 2000-2001*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1999). Outcasts on the Inside. In P. Bourdieu et al (Ed.), *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. UK: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Jean-Claude, P. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977/2006). *Reproduktionen - Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992/1996). *Refleksiv sociologi - mål og midler* (H. Silberbrandt, Trans.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkkjær, U. (2000). *Hhx-elevs habitus og livsstil - en rejse i dannelse, liv og skole*: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Broadly, D., & Börjesson, M. (2008). En social karta över gymnasieskolan. In U. P. Lundgren (Ed.), *Individ - samhälle - lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning.*: Vitenskapsrådets rapportserie 2008:2.
- Bøje, J. D., Hjort, K., Larsen, L., & Raae, P. H. (2007). *Gymnasiereform 2005*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Börjesson, M. (2004). Gymnasieskolans sociala struktur och sociala grupperes utbildningsstrategier - tendenser på nationell nivå 1997-2001 *Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociolog. Sociology of Education and Culture Research Reports. Nr. 32. SEC, ILU, Uppsala universitet*. <http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/>.
- Callewaert, S. (1992/2000). *Kultur, pædagogik og videnskab. Habitus-begrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu*: Akademisk Forlag.

- Callewaert, S. (1997). *Bourdieu-studier*. København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik. Københavns Universitet Amager.
- Crompton, R. (1993). *Class and Stratification - An Introduction to Current Debates*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Crompton, R. (2008). *Class & Stratification*. Cambridge: Polity Press.
- Crompton, R., Devine, F., Savage, M., & Scott, J. (2000). *Renewing Class Analysis*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Crompton, R., & Scott, J. (2005). Class Analysis: Beyond the Cultural Turn. In F. Devine, M. Savage, J. Scott & R. Crompton (Eds.), *Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyles*: Palgrave Macmillan.
- Dahlgren, K., & Ljunggren, J. (Eds.). (2010). *Klassebilder. Ulikhet og social mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Databanken, N. (2011a). Elevtal: Bestand, tilgang, fuldførte og afbrudte samt fuldførelsesprocenter (EAK)
- Databanken, N. (2011b). Karakterer i gymnasiet (KGY)
- Davies, B. (2003). *Positioning the Subject in Body/Landscape Relations*
- Harré, Rom; Moghaddam, Fathali (2003).
- Delamont, S. (2012/1981). All too Familiar? A Decade of Classroom Research. In S. Delamont (Ed.), *Ethnografic methods in education. Volume I Context and Theories*: Sage Publications.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (2012/1980). The Two Traditions in Educational Ethnography: Sociology and Anthropology Compared. In S. Delamont (Ed.), *Ethnographic Methods in Education. Volume I*: Sage Publications.
- Devine, F., & Savage, M. (2000). Conclusion: Renewing Class Analysis. In R. Crompton, F. Devine & M. Savage (Eds.), *Renewing Class Analysis* (pp. 184-199). Oxford, UK: Blackwell.
- Devine, F., & Savage, M. (2005). The Cultural Turn, Sociology and Class Analysis. In F. Devine, M. Savage, J. Scott & R. Crompton (Eds.), *Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyles*: Palgrave Macmillan.
- Devine, F., Savage, M., Scott, J., & Crompton, R. (Eds.). (2005). *Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyle*: Palgrave Macmillan.
- Ebbensgaard, A. B., & Murning, S. (2011). Læringslyst og læringsvilje. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde, Denmark: Roskilde universitetsforlag.
- Ebbensgaard, A. B., Murning, S., & Ulriksen, L. (2009). Metodeappendiks. 'Når gymnasiet er en fremmed verden' - supplerende metodeovervejelser. *Kan hentes hos Hans Reitzel Forlag i forbindelse med erhvervelse af bogen 'Når gymnasiet er en fremmed verden' af samme forfattere*.
- Egelund, N., Mehlbye, J., & Hjelmar, U. (2011). Gymnasier der rykker. En kvalitativ undersøgelse af udvalgte gymnasier i Region Hovedstaden.

- Ejrnæs, M. (1999). Social arv - et populært, men tvivlsomt begreb. *Socialforskningsinstituttet. Arbejdspapir 12 om social arv.*
- Ejrnæs, M. (2008). Pædagoger, forskere og diskursen om social arv. *Tidsskrift for Socialpædagogik Nr. 21*, 13.
- Ejrnæs, M., Gabrielsen, G., & Nørrung, P. (2004). *Social opdrift - Social arv*. København, Danmark: Akademisk Forlag.
- Elsborg, P., Jensen, U. H., & Seeberg, P. (2005). *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Rapport 1. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet*: Syddansk Universitetsforlag.
- Faber, S. T. (2008). *På jagt efter klasse*. Aalborg: Afhandling i tilknytning til forskeruddannelsesprogrammet 'Social Integration og Differentiering i Hverdagsliv, Arbejde og Uddannelse' på Institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation på Aalborg Universitet.
- Faber, S. T. (2010). Den subjektive oplevelse af klasse. *Dansk Sociologi, Årg. 21, nr. 1*, 14.
- Faber, S. T. (2012). The Disavowal of Difference: Accessing Class and Symbolic Boundary-Drawing in Interviews. *Qualitative Studies, 3(2)*, 16.
- Faber, S. T., Prieur, A., Rosenlund, L., & Skjøtt-Larsen. (2012). *Det skjulte klassesamfund*. Aarhus, Denmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Thousand Oaks.
- Frykman, J. (1998/2005). *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*. København: Unge Pædagoger.
- Frønes, I. (1994/2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gallup. ((u.å.)). Analyse af eleveres karakterer ved folkeskolens afgangsprøve og deres videre gang i uddannelsessystemet.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity*.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Denmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces: Citizenship and Difference in School*. London: Macmillan Press.
- Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. In M. Lien, H. Lidén & H. Vike (Eds.), *Likhetens Paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. (2012/1980a). Classroom Ethnography. In S. Delamont (Ed.), *Ethnographic methods in education. Volume 1*: Sage Publications.

- Hammersley, M. (2012/1980b). Classroom Ethnography. In S. Delamont (Ed.), *Ethnographic Methods in Education. Volume I.* (Vol. I). London, UK: Sage Publications.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice.*: Routledge.
- Hansen, E. J. (1995). En generation blev voksen (Vol. 95:8). København.
- Hansen, E. J. (1997). Perspektiver og begrænsninger i studiet af den sociale rekruttering til uddannelserne (Vol. 97:17). København.
- Hansen, E. J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Harrits, G. S. (2005). *Hvad betyder klasse? En rekonstruktion af klassebegrebet med henblik på en analyse af sammenhængen mellem klasser og politisk deltagelse*: Politica.
- Harrits, G. S. (2008). Klasser i videnssamfundet. *Økonomi & Samfund*.
- Hastrup, K. (2007). Forord. In P. Bourdieu (Ed.), *Den Praktiske sans* (pp. 13). København: Hans Reitzels Forlag.
- Henriksen, T. H. (2012). Profilmodel 2010 på kommuner - fremskrivning af en ungdomsårgangs uddannelsesniveau.
- Hjort, K. (1984). *Pigepædagogik? Pigerne ved overgangen til folkeskolen fra gymnasiet*. København: Nordisk Forlag.
- Hjort-Madsen, P. (2011a). Skolekulturens selvfølgeligheder. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 169-184). Roskilde, Denmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort-Madsen, P. (2011b). Skolekulturens selvfølgeligheder - når den daglige praksis får betydning for fastholdelse og frafald. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort-Madsen, P. (2012). *Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelse. Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb*: Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Roskilde Universitet.
- Holmegaard, H. T. (2012). *Students' narratives, negotiations, and choices. A longitudinal study of Danish students' transition into higher education in science, engineering and mathematics*: Department of Science Education. University of Copenhagen.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*. Doktoravhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. Studies in Educational Sciences 38: HLS Förlag.
- Hutters, C. (2004a). *Mellem lyst og nødvendighed - en analyse af unges valg af videregående uddannelse* (Vol. Ph.d.-afhandling). Roskilde Universitetscenter: Forskerskolen i Livslang Læring.
- Hutters, C. (2004b). *Mellem lyst og nødvendighed - en analyse af unges valg af videregående uddannelse* (Vol. Ph.d.-afhandling.): Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.

- Hutters, C., & Brown, R. (2011). Hvor blev drengene af? - køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet. København.
- Hutters, C., Nielsen, M. L., & Görlich, A. (2012). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne. Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* : Rapportudkast, Center for Ungdomsforskning, 12. oktober 2012.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*: Samfundslitteratur.
- Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30:4, 13.
- Jenkins, R. (2000). Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism. In D. Robbins (Ed.), *Pierre Bourdieu*: Sage Publication.
- Jensen, T. P., Mogensen, K. B., & Holm, A. (1997). Valg og veje i ungdomsuddannelserne. Delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til alle (UTA).
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Ph.d. afhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 281. Göteborgs Universitet.: Acta Universitatis Gotheborgensis.
- Jonasson, C. (2011). Fravær fra og i timerne - veje mod frafald eller faglig identitet. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Juul, J. S. (2011). Den sociale arv i Danmark. Stor stigende forskel på den sociale arv mellem kommunerne.
- Juul, J. S., & Baadsgaard, M. (2011). Den sociale arv tynger Danmark. Fordeling & Levevilkår 2011. In L. Andersen, M. Harboe & M. Michelsen (Eds.). København.
- Jæger, M. M., & Holm, A. (2004). Penge (ud)dannelse, forbindelser eller brains? En test af fire forældreressourcers betydning for unges uddannelsesvalg i Danmark. *Dansk Sociologi, Årgang 15, nr. 3*, 67-85.
- Jæger, M. M., Ploug, N., & Munk, M. D. (2003). Ulighed og livsløb - analyser af betydningen af social baggrund. København.
- Jørgensen, C. H. (Ed.). (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde, Denmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Katznelson, N. (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse*. København: Ph.d. afhandling ved Center for Ungdomsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Klausen, T. B. (2007). *Et spørgsmål om klasse?: en undersøgelse af sammenhængen mellem social oprindelsesklasse og økonomiske udbytte på det danske arbejdsmarked*. (Vol. Ph.d. afhandling): Institut for økonomi, politik og forvaltning. Aalborg Universitet.
- Kryger, N. (1988). *Drengene i 8.x og forestillinger om mandligt og kvindeligt i den progressive pædagogik. Licentiatafhandling*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Kvale, S. (1997). *Interview: en introduktion til kvalitative forskningsinterview*: Hans Reitzels Forlag.
- Laneth, P. F. (2006). *Lillys Danmarkshistorie*. København: Gyldendal.
- Lidegran, I. (2009a). *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Västerås, Sweden: Edita Västra Aros.
- Lidegran, I. (2009b). *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Ph.d.afhandling. Studier i utbildnings- og kultursociologi. Uppsala Universitet.: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (1998). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. In J. Bjerg (Ed.), *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lucey, H. D. R. (2002). Carrying the beacon of excellence: social class differentiation and anxiety at time of transition. *Journal of Education Policy*, 17(3), 15.
- McIntosh, J., & Munk, M. D. (2006). Family background and secondary educational choices: Changes over five danish cohorts. *Working paper, SFI, 06:2006*.
- Ministeriet, f. B. o. U. (2011). Institutionsregister
- Moldenhawer, B. (2005). Komparativ forskning. Inkluderende og ekskluderende strukturer og praktikker på to gymnasieskoler. . In T. B. o. G. C. Jensen (Ed.), *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. (pp. 203-231): Roskilde Universitetsforlag.
- Moldenhawer, B. (2007). De indefra ekskluderede. En analyse af inklusions- og eksklusionsstrukturer og -praktikker i en gymnasieskole for alle. In G. Alsmark, Tina Kallehave og Bolette Moldenhawer (Ed.), *Migration och Tillhörighet. Inklusions og eksklusionsprocesser i Skandinavien*. (pp. 221-257): Makadam Förlag.
- Munk, M. D. (2003). Livschancer og social mobilitet. *Dansk Sociologi*, 04/03, 17.
- Munk, M. D. (2011a). Completion of upper secondary education: What mechanisms are at stake? *Centre for Mobility Research, Department of Political Science, Aalborg University Copenhagen*.
- Munk, M. D. (2011b). Social sortering, frafald og manglende kvalifikationer blandt unge. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald på erhvervsuddannelserne* (pp. 225-244). Roskilde, Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Murning, S. (2009). Lighed og uddannelse. In N. Holtug & K. Lippert-Rasmussen (Eds.), *Lige muligheder for alle - Social arv, kultur og retfærdighed* (pp. 20). Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Nielsen, A. M., Fink-Jensen, K., & Ringsmose, C. (2005). Skolen og den sociale arv (Vol. 05:07): Socialforskningsinstituttet.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (2006). *Moderne jenter: tre generasjoner på vei*. Norge: Universitetsforlaget.

- Nielsen, M. L., & Pless, M. (2012). Fra taberpiger til vinderpiger? Unge kvinders uddannelsesorientering gennem 40 år. In K. G. Hansen m.fl. (Ed.), *Er der spor? Feminisme, aktivisme og kønsforskning gennem et halvt århundrede*: Frydenlund.
- Nordqvist, I., & Zetterman, M. L. (2004). Gymnasieskolan som konkurrensfält. Ett regionalt perspektiv - Gävleborgs län. *Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociolog. Sociology of Education and Culture Research Reports. Nr. 32. SEC, ILU, Uppsala universitet.* <http://www.skeptron.ilu.uu.se/broad/SEC/>.
- OECD. (1994). *School: A Matter of choice*. Paris.
- Olsen, F. B. (2004). *Har du lavet dine lektier i dag? Lektier og studiekompetence i det almene gymnasium*: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.
- Olsson, A. (Ed.). (2008). *Thinking with Beverley Skeggs*. Stockholm: Centrum för genusstudier, Stockholms Universitet.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M. (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*: Ph.d.-afhandling. Forskerskolen DOCSOL (Doctoral School of Organisational Learning), Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Ploug, N. (Ed.). (2007). *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prieur, A. (2002). Objektivisering og refleksivitet - om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview. In M. H. Jacobsen, S. Kristiansen & A. Prieur (Eds.), *Liv, fortælling, tekst: strejftog i kvalitativ sociologi*: Aalborg Universitet.
- Prieur, A., & Sestoft, C. (2008). *Pierre Bourdieu - En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, P. (2002). Education for everyone: secondary education and social inclusion in Denmark. *Journal of Education Policy*, 17:6, 15.
- Reay, D. (1998a). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 10.
- Reay, D. (1998b). Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2), 16.
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16:4, 13.
- Reay, D. (2003). Reproduction, Reproduction, Reproduction: Troubling Dominant Discourses on Education and Social Class in the United Kingdom. In J. Freeman-Moir & A. Scott (Eds.), *Yesterday's Dreams. International and Critical Perspectives on Education and Social Class*. New Zealand: Canterbury University Press in association with Christchurch College of Education.
- Reay, D. (2004a). Exclusivity, Exclusion and Social Class in Urban Education Markets in the United Kingdom. *Urban Education, Sage*, 39(5), 23.

- Reay, D. (2004b). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D. (2004c). 'Mostly Roughts and Toughts': Social Class, Race and Representation in inner City Schooling. *Sociology*, 38(5), 1005-1023.
- Reay, D. (2004d). Stigmatised Choices: social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(1), 45-52.
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39(5), 17.
- Reay, D. (2006a). Compounding inequalities: Gender and class in education. Skelton, Christine; Francis, Becky; Smulyan, Lisa (2006), *The Sage handbook of*(2006), 339-349.
- Reay, D. (2006b). Gendering Bourdieu's concept of capitals? Emotional capital, women and social class. In L. Adkins & B. Skeggs (Eds.), *Feminism after Bourdieu* (pp. 18). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Reay, D. (2006c). 'I'm not seen as one of the clever children': consulting primary school pupils about the social conditions of learning. *Educational Review*, 58(2), 171-181.
- Reay, D. (2006d). The zombie stalking english schools: social class and educational inequality *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288-307.
- Reay, D. (2008). Psychosocial aspects of white middle-class identities: Desiring and defending against the class and ethnic 'other' in urban multi-ethnic schooling. *Sociology*, 42(6), 1072-1088.
- Reay, D. (2009). Identity Making in Schools and Classrooms. *The Sage Handbook of Identities*.
- Reay, D. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124.
- Reay, D., Crozier, G., & James, D. (2011). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. UK: Palgrave Macmillan.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. (2005). *Degrees of choice: class, race, gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Reay, D., & Wiliam, D. (1999). 'I'll be a nothing': structure, agency and the construction of identity through assessment. *British Educational Research Journal*, 25(3), 11.
- Renold, E. (2006). Gendered Classroom Experiences. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education*. London, UK: Sage Publications.
- Rosales, R. L. (2007). Vad vill du bli när du blir stor? In G. Arvaston & B. Ehn (Eds.), *Kulturnavigering i skolan*. Lund: Gleerups.
- Runfors, A. (2008). In Dialogue with Devaluation: Young People's Life Choices as Social Positioning Practices *Thinking with Beverley Skeggs* (pp. 11).
- Råd, D. Ø. (2003). *Dansk økonomi, efterår 2003. Kapitel II* (Fundet 25. januar 2009 på <http://www.dors.dk/sw1153.asp>).



- Raae, P. H. (2011). *Implementeringsledelse. Ledelse af den dobbelte gymnasireforms implementering*: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö.: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Savage, M. (2000). *Class Analysis and Social Transformation*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Sayer, A. (2005). *The Moral Significance of Class*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Sestoft, C. (2006). Felt: Begreber og analyser. In A. Prieur & C. Sestoft (Eds.), *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Simonsen, B., & Murning, S. (2009). Hold fast! Delrapport over 18 fastholdelsesprojekter på de gymnasiale uddannelser. København.
- Skeggs. (1997). *Formations of Class & Gender - Becoming Respectable*. London: Sage Publications.
- Skeggs. (2004). *Class, Self, Culture*. New York / London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Skeggs, B. (1997). *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*.: Bokförlaget Daidalos.
- Skeggs, B. (1997). Classifying Practices: Representations, Capitals and Recognitions. In P. Mahony & C. Zmroczek (Eds.), *Class Matters. 'Working-Class' Woman's Perspectives on Social Class*. (pp. 17): Taylor & Francis.
- Skeggs, B. (2004). Exchange, value and affect: Bourdieu and 'the self'. In L. Adkins & B. Skeggs (Eds.), *Feminism after Bourdieu* (pp. 22). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Skeggs, B. (2011). Imagining personhood differently. *The Sociological review*, 59:3.
- Skeggs, B., & Loveday, V. (2012). Struggles for value: value practices, injustice, judgment, affect and the idea of class. *The British Journal of Sociology*, 63(3), 18.
- Thomsen, J. P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang læring, Roskilde Universitetscenter.
- Tomlinson, S. (2005). *Education in Post-Welfare Society*. Maidenhead: Open University Press.
- Trondman, M. (1993). *Bilden av en klassresa. Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm, Sweden: Carlsson Bokförlag.
- Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Ulriksen, L. (2004). Den implicite studerende. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(3/04), 48-59.
- Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2008). Når sprog sorterer i de gymnasiale uddannelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1:08, 10.
- Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden - Eleverfaringer, social baggrund, fagligt udbytte*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Undervisningsministeriet. (1959). Det nye gymnasium, betænkning nr. 269 af 27. februar 1959. (Vol. 18). København.
- Undervisningsministeriet. (1978). U90 - Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne. Bd. 1. København.
- Undervisningsministeriet. (1998). *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*.
- Undervisningsministeriet. (2001). Gymnasieskolen i tal 1999/2000. København K.
- Vestergaard, A. L., Brown, R., & Simonen, B. (2010). Læringsmiljø på hhx. Resultater fra et forskningsprojekt om handelsgymnasiet.
- Wiese, L. B. (2004). *Skrivning og studium - en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital. Ph.d.afhandling*. Odense: Det Humanistiske Fakultet, Institut for Pædagogik, Filosofi og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Williams, R. (1961). *Culture and Society 1780-1950*. Harmondsworth: Penguin.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot, Hampshire: Gower.
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*: Springer.
- Youdell, D. (2011). *School Trouble. Identity, Power and Politics in Education.*: Routledge.
- Zeuner, L. (1988). *Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., & Paulsen, M. (2008). *Lærerroller - stabilitet og forandring. Tredje delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen*: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., Paulsen, M., & Sørensen, E. K. (2010). *Sporskifte i gymnasiet. Reform og handlemuligheder*: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F., Sørensen, E. K., & Paulsen, M. (2010). *Ret og gyldighed i gymnasiet. Fjerde delrapport fra forskningsprojektet om nye lærerroller efter 2005-reformen.*: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstuder. Syddansk Universitet.

## Resumé

Denne afhandling handler om social differentiering og kulturel praksis i gymnasiet, og om elevernes arbejde med at finde sig til rette i gymnasiet. Om relationen mellem social klasse og uddannelse, og om forskelle i adgang til deltagelse og positionering i gymnasiet. Afhandlingens problemstilling knytter sig til de gymnasiale uddannelsers popularitet. 70 procent af en ungdoms-årgang vælger i dag en gymnasial uddannelse; stx, hf, hhx og htx. Flere skoler oplever vanskeligheder med at inkludere alle elever. Dette har ført til øget opmærksomhed på relationen mellem social baggrund og uddannelse. Der bliver talt om 'gymnasiefremmede elever', 'frafaldstruede elever' og lignende kategoriseringer. Skoler igangsætter særlige initiativer for at fastholde eleverne; kompensatoriske og i den konkrete undervisning. Gennemgående er der primært tale om en individualisering af elevernes problemer med inklusion i gymnasiet.

Det er denne problemstilling, afhandlingen tager fat på. Afhandlingens forskningsspørgsmål er: "Hvilke sammenhænge er der mellem gymnasieelevernes sociale baggrund og deres positionering i gymnasiet? Hvilke betydninger har klasserumskulturen for elevernes muligheder for deltagelse, positionering og inkludering i gymnasiet?" Spørgsmålene bygger på en relationel forståelse af problemstillingen, hvis formål er at se på elevernes praksisser i gymnasiet i et socialt perspektiv med blik for relationer og processer. Gennem afhandlingen argumenterer jeg for nødvendigheden af et blik for de differentieringer og forskelsproducerende praksisser i gymnasiet, og hvordan disse er knyttet til social klasse. Konkret svarer jeg på forskningsspørgsmålene gennem en kvalitativ empirisk og teoretisk informeret analyse af elevernes positioneringer og deltagelsespraksisser i fem gymnasieklasser fordelt på fem skoler, tre stx'ere og to hhx'er, på Sjælland og i Storkøbenhavn. Observationer i fem klasser og interview af 46 elever danner det empiriske grundlag for analyserne.

I afhandlingens første kapitel argumenterer jeg for afhandlingens problemstilling. Dette gør jeg gennem en aktualisering af problemstillingen i en samfundsmæssig og uddannelsespolitisk kontekst, samt gennem en påpegning af relevansen i afhandlingens problemforståelse, forskningstilgang og opstillede forskningsspørgsmål. Derudover gennemgår jeg kort afhandlingens disposition.

I andet kapitel forklarer jeg afhandlingens perspektiv på social baggrund og social klasse. Første del fungerer som oversigt over forskningen i social differentiering, uddannelse og mobilitet i en dansk sammenhæng. Jeg argumenterer for, hvordan forskningen har været særligt tæt knyttet til begrebet

'social arv', og hvordan den tenderer til at individualisere strukturelle problemer i relation til sammenhængen mellem social klasse og uddannelse. Jeg søger derfor inspiration i nyere britiske klasseforskning særligt repræsenteret af Reay, Skeggs og Savage. Disse har fokus på social klasse som en samfundsstruktur og betragter den tendentielle individualisering af klasseforskelle som et element i reproduktionen af selv samme. Dette giver anledning til at betragte social klasse i et mere kulturelt perspektiv; 'the cultural turn'. Perspektivet betoner betydningen af de symbolske kategoriseringer, vi benytter om os selv og hinanden som central for forståelsen af social klasse. Jeg betragter hermed social klasse som et dynamisk og kulturelt begreb tæt knyttet til social og kulturelle praksisser. Jeg giver indføring i perspektivet og forklarer, hvordan jeg bringer det i spil i mine analyser. Dette er tæt knyttet til afhandlingens teoretiske og analytiske perspektiv.

I tredje kapitel præsenterer jeg afhandlingens teoretiske og analytiske perspektiv, og de analytiske begreber, der bringes i anvendelse i analysen. Kapitlet rummer to centrale foki: At introducere læseren for afhandlingens relationelle perspektiv med inspiration fra Bourdieu, og i forlængelse her af at forklare mit blik på klasserumskultur, kulturelle praksisser og positioneringer, tre centrale begreber for afhandlingens problemformulering. Perspektivet tager udgangspunkt i en forståelse af, at elevernes praksisser ikke alene afhænger af deres erfaringer, kundskaber, vilje etc., men også af hvilke muligheder og betingelser gymnasiekulturen tilbyder de forskellige elever. Klasserumskultur defineres som en 'social orden', der med sin institutionelle organisering og symbolske værdier fremstår som en kultur af forskelle og hierarkier, som eleverne forsøger at udfordre, indholdsudfylde og finde sig til rette i, i deres kamp for anerkendelse som værdige deltagere i feltet. Kapitlet bygger videre på foregående kapitels definition af social klasse, og afrundes med en forklaring af afhandlingens blik på elevernes praksis i et dobbelt perspektiv mellem social klasse og klasserumskultur.

I kapitel fire argumenterer jeg for mit valg af en etnografisk tilgang til problemstillingen, og mit valg af observation og interviews som metode til afhandlingens empiriproduktion. Det teoretiske og analytiske perspektiv på problemstillingen fordrer en kvalitativ tilgang til social klasse, og at social praksis sættes i centrum for analyserne. Mit blik på klasserummet er med udgangspunkt i elevernes perspektiver, strategier og praksisser. Jeg begrundet mit valg af gymnasieskoler, -klasser og -elever som grundlag for empiriproduktionen, samt mit valg af tidspunktet; i starten af 1.g. Perioden er afgørende for elevernes positioneringer i gymnasiet og dannelsen klasserumskulturen. Jeg trækker særligt på Hammersley og Atkinsons etnografiske tilgang, en uddannelsessociologisk klasserums-etnografi. Jeg forklarer min udførelse af såvel observationer og interviews og relationen mellem

disse. Kapitlet rundes af med en beskrivelse af min bearbejdning af det empiriske materiale og de analytiske skæringer, som er grundlaget for de efterfølgende analytiske kapitler.

Herefter følger afhandlingens fem analytiske kapitler. I kapitel fem tegner jeg et billede af skolernes positioner i gymnasiefeltet ud fra tre kriterier; karaktergennemsnit, gennemførsel og overgang til videregående uddannelse samt forhold af betydning herfor; skolernes elevrekruttering, lokalområdets uddannelsesniveau, ungdomsuddannelser i området, skolernes historie mm. Jeg beskriver skolernes organisatoriske og pædagogiske udtryk, formuleringer om mål, værdier og selvforståelse.

I kapitel seks zoomer jeg ind på elevernes valg af uddannelse, motivation for og investering i uddannelse. Jeg indleder med en analyse kampen mellem skolerne om eleverne og en kamp mellem eleverne om skolerne. Dette fører os over i analyse af elevernes valg af gymnasieskole, og hvordan de orienterer sig ud fra 'nødvendigheden af' en ungdomsuddannelse, egne og omgivelsernes forventninger hertil. Elevernes motivation for uddannelsen er knyttet til 'valget' formuleret gennem styrke og interesse, og deres relation til det faglige indhold og arbejdsmåder, de møder (og havde forestillet sig at møde) i gymnasiet. Elevernes motivation udtrykkes gennem deres investering i skolen. Men investeringer handler også om, hvorvidt og hvornår indsatsen lønner sig i form af anerkendelse (symbolsk kapital) i klasserummet. Et spor jeg følger i de øvrige analysekapitler. Her zoomer jeg ind på faget matematik, der markerer sig som socialt differentierende for elevernes relation til uddannelse og til videre fremtidsmuligheder. Jeg viser, hvordan elevernes prioritering af lektiearbejdet også er knyttet til en forpligtelse overfor hinanden, som led en fælles kamp om at erobre gymnasiet. Denne loyalitet overfor hinanden er koblet til et behov for kammeratlig støtte og hjælp – og dette særligt for dem, der ikke har mulighed for at hente støtte andre steder.

Kapitel syv viser, hvordan klasserummets indretning har en afgørende betydning for elevernes muligheder for at positionere sig i klassen, dette gælder særligt for klasserumsundervisning i lokaler med borde på række. Der er forskelle i elevernes adgang til de fysiske pladser. Dette har en praktisk betydning for elevernes adgang til undervisningen, men også en symbolsk betydning for deres positioneringer i klassen og for (adgangen til) (arbejds-)fællesskaber. En central pointe i kapitlet er, at gymnasiets doxa om det frie valg og krav om selvstændighed virker reproducerende og individualiserende, og gavner alene de elever, der i forvejen mestrer faget og gymnasiekulturen. For de øvrige elever betyder det, at de med deres bevægelser i rummene og deltagelsespraksisser, og mangel på samme, får positioneret sig på kanten af kategorien legitim deltager. Eksempelvis skal nogle elever i højere grad forsvare deres valg, hvis de aktivt vælger at sætte sig på de forreste

rækker. Der er flere tegn på, at drenge tendentielt fastlåser hinanden i uhensigtsmæssige positioner. Lokalets fysiske indretning, lærerens indblanding i hvor og med hvem eleverne sætter sig og deres brug af computeren. Elevernes kategoriseringer af hinanden ud fra dette har afgørende betydning for deres inkludering i undervisningen. De to næste kapitler følger op på dette med analyser af elevernes deltagelsesstrategier, elevkategoriseringer, fællesskaber og (dis)identifikation.

Kapitel otte handler om elevernes deltagelsespraksisser og elevkategoriseringer. Analysen viser hvordan den mundtlige deltagelse i undervisningen fungerer som en differentierende elevpraksis, og symboliserer en stor del af det, eleverne betragter som karakteristisk for gymnasiet; at tage ansvar for sin skole, at vise interesse for fagene, samt en faglig såvel som social selvtillid. Dette betyder også, at elever, der ikke mestrer dette, tendentielt positionerer sig selv som 'dovne', 'useriøse', 'usikre' etc. Adgangen til den mundtlige deltagelse er ulige fordelt. Men det handler ikke alene om den fysiske og pædagogiske praksis. Det handler også om elevernes skoleerfaringer og -relationer. For flere elever kræver det ikke alene en ændret praksis, men også en markeret distance til den position, de forsøger at forlade gennem en 'forbedring'. Det bliver tydeligt, hvor meget der er på spil for eleverne. Anerkendelse af deres indsats er afgørende for elevernes dannelse af en praktisk sans og tro på at investeringerne lønner sig. Et afgørende element i elevernes 'forbedring' af skolepraksis, er at 'vise', at de gør en indsats og kæmper for en position som værdi-deltager i gymnasiet. Gennem disse forskelsmarkeringer viser eleverne samtidigt, at de netop ikke er 'fisk i vandet'. De vil altid kæmpe med en form for usikkerhed og oplevelse af aldrig at gøre det helt rigtigt. Analyserne viser at definitionen af den 'gode elev' afhænger af klasserumskulturen. Positionen 'klog' er mindre tilgængelig for elever fra gymnasiefremmede miljøer. Men positionen 'den gode elev' defineres i et elevperspektiv ikke alene ud fra det, der gives symbolsk kapital (gode karakterer), men også en brugsværdi defineret ved interesse for de andre elever i klassen. Til sidst nævnte er det ikke givet, at elever fra familier med lange videregående uddannelser tildeles en af de attraktive positioner i klassen.

I kapitel ni zoomer jeg ind på elevernes fællesskabsdannelser; hvem de søger fællesskaber med og hvad der ligger til grund for dette. Analyserne sætter spot på hvad der har betydning for dannelsen af elevernes fællesskaber, og hvordan de søger identifikation og dis-identifikation i hinandens måder at gøre skole på. Der er tendens til, at hvis dette overlades til eleverne selv, vil det foregå ud fra deres tidligere venskaber/bekendtskaber, deres møde i de første dage i gymnasiet, og deres gensidige forestillinger om hinanden. Det eleverne referer til som 'fælles interesser'. Dette handler

ikke alene om at finde fællesskab med 'sådan nogen som mig'. Eleverne orienterer sig også ud fra forestillede forskelle. Begge orienteringer er 'klassede' og har effekt af ensretning og reproduktion af elevernes positioner og skolede erfaringer. Bliver eleverne derimod 'skubbet' ud i nye relationer, er der tendens til, at eleverne opdager nye konstruktive arbejdsrelationer. Jeg zoomer på elever, der bliver kategoriseret som anderledes, og viser deres investeringer for at tilpasse sig klassens doxa, og de herskende værditilskrivninger, og blive integreret i klassen. Men ofte kategoriseres som uinteresserede i fællesskabet. Forskellene mellem klasserne viser sig ikke alene i elevernes måder at være elever på, men også i skolernes måder at være skole på, som ramme for elevernes fællesskaber.

I afhandlingens konkluderende kapitel, kapitel ti, samler jeg op på analysekapitlernes delkonklusioner. Kapitlet er holdt i en diskuterende tone for at tydeliggøre, at der ikke er simple forklaringer på sammensatte problemstillinger. En central pointe er, at elevernes deltagelse i gymnasiet ikke (alene) handler om lyst, vilje og engagement, eller om individuelle egenskaber, kompetencer eller adgang til hjælp i hjemmemiljøet. Det handler (også) om elevernes muligheder for at finde sig til rette i den konkrete gymnasiekontekst. Afhandlingen viser, hvad gymnasiekulturen gør ved elevernes forståelse af sig selv, de andre elever og uddannelse – og hvilke betingelser og muligheder for deltagelse gymnasiet stiller til rådighed for de forskellige elever. Sammenhængen mellem gymnasieelevernes sociale baggrund og deres positionering i gymnasiet er tæt knyttet gymnasiekulturens kulturelle praksis og forskelsproduktioner, og elevernes adgang til akkumulering af sociale og kulturelle kapitaler i uddannelsessystemet. Men kigger man ind i de enkelte gymnasieklasser, er der mere på spil for eleverne. Her skal eleverne ikke alene orientere sig i forhold til gymnasiekulturens koder, men ligeledes i forhold til de værdier, der hersker i den konkrete gymnasieklasse. Sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund og positionering i gymnasiet har dermed forskellige lokale udtryk, som skaber forskellige betydninger for elevernes muligheder for deltagelse, positionering og inkludering i gymnasiet. Elevernes deltagelse og positioneringsmuligheder i gymnasiet afhænger ikke alene af relationen mellem uddannelse og social baggrund, men også af hvordan skolerne, lærerne og eleverne betydningstilskriver dette. Her har skolerne og lærerne lige så afgørende betydning for elevernes deltagelse og positionering i gymnasiet, som eleverne har.

## Summary

This thesis is about social differentiation and cultural practice in upper secondary school, secondary school students' efforts to adjust to upper secondary school, the relation between social class and education and differences in access to participation and positioning in upper secondary school. The problem of the thesis is connected to the popularity of upper secondary educations. Today 70 per cent of youth cohorts chooses an upper secondary education: upper secondary school leaving examination (stx), higher preparatory examination (hf), higher commercial examination (hhx) or higher technical examination (htx). Several schools have difficulties including all students. This has led to increased focus on the relation between social background and education, students who are unfamiliar with upper secondary school, students who are likely to drop out and similar categories. Schools launch special initiatives to hold on to the students, compensatory and in the concrete teaching. Generally, this is a question of individualisation of the students' problems with inclusion in upper secondary school.

This is the problem examined in this thesis. The thesis' research questions are: What is the relation between secondary school students' social background and their positioning in upper secondary school? How does the classroom culture affect the students' opportunities of participation, positioning and inclusion in upper secondary school? The questions are based on a relational understanding of the problem, the purpose of which is to examine student practices in upper secondary school from a social perspective focusing on relations and processes. In the thesis I argue for the need to take into account differentiations and difference-producing practices in upper secondary school and how these are related to social class. I answer the research questions in a qualitative, empirical and theoretically informed analysis of students' positioning and practices of participation in five classes in five upper secondary schools (three upper secondary schools and two commercial colleges) in Zealand and Greater Copenhagen. Observations in the five upper secondary school classes and interviews with 46 students form the empirical basis for the analyses.

In chapter one I argue for the problem of the thesis. I do so by presenting the problem in a social and education-political context and by pointing to the relevance of the thesis' view on the problem, its research approach and questions. In addition, I briefly outline the thesis.

In chapter two I clarify the thesis' perspective on social background and social class. Part one provides an overview of research on social differentiation, education and mobility in a Danish



context. I claim that this research has been closely connected to the concept of ‘social heritage’ and that it tends to individualise structural problems in relation to the link between social class and education. Thus, I seek inspiration in recent British class research by Reay, Skeggs and Savage in particular. They focus on social class as a social structure and consider the tendency towards individualisation of class differences part of the reproduction of the very same. This facilitates a study of social class from a more cultural perspective: ‘the cultural turn’. This perspective emphasises the importance of the symbolic categorisations we use to group each other, and ourselves which are central to our understanding of social class. I thus view social class as a dynamic and cultural concept closely connected to social and cultural practices. I introduce the perspective and explain how I bring it into play in my analyses. This is closely connected to the thesis’ theoretical and analytical perspectives.

In chapter three I present the thesis’ theoretical and analytical perspectives and the analytical concepts applied in the analysis. The chapter has two central foci: to introduce the reader to the thesis’ relational perspective inspired by Bourdieu and, in continuation hereof, to clarify my view on classroom culture, cultural practices and positioning, three concepts which are central to the thesis’ problem statement. The perspective is based on an understanding that the students’ practices depend not only on their experiences, skills, will etc., but also on the opportunities and conditions of the individual student in a given upper secondary school culture. Classroom culture is defined as a ‘social order’ with a particular institutional organisation and symbolic values; it is a culture of differences and hierarchies which the students try to challenge, insert content into and adjust to in their struggle to be recognised as worthy participants. The chapter builds on the previous chapter’s definition of social class and is concluded with a clarification of the thesis’ view on student practices in the double perspective of social class and classroom culture.

In chapter four I argue for my choice of an ethnographic approach to the problem and my choice of observation and interviews as methods for the thesis’ production of empirical material. The theoretical and analytical perspectives on the problem call for a qualitative approach to social class and for placing social practice at the centre of the analyses. My view on classroom culture is based on the students’ perspectives, strategies and practices. I substantiate my choice of upper secondary schools, classes and students as the basis for the production of empirical material and my choice of time: the beginning of the students’ first year. The period is vital to the students’ positioning in upper secondary school and the formation of classroom culture. I draw especially on Hammersley and Atkinson’s ethnographic approach, and classroom ethnography within sociology of education. I

describe how I conducted the observations and interviews and the relation between these. I conclude the chapter with a description of the processing of the empirical material and the analytical intersections which form the basis for the subsequent analytical chapters.

In chapter five I outline the schools' positions in the field of upper secondary education based on three criteria: grade point average, completion rate and transition to higher education, and factors that influence these: the schools' student recruitment, the educational level of the local area, upper secondary education in the area, the schools' history etc. I describe the schools' organisational and pedagogical expressions, formulation of goals, values and self-understanding.

In chapter six I zoom in on the students' choice of education, motivation and investment in education. I begin with an analysis of the struggle between schools over the students and the struggle between students over the schools. This leads to an analysis of the students' choice of upper secondary school and how they orientate themselves in relation to the 'necessity' of a youth education and their own and others' expectations. The students' motivation for an education is connected to 'choice', based on strengths and interests, and their relation to the academic content and working methods they encounter (and had imagined encountering) in upper secondary school. The students' motivation is expressed in their investment in the school. However, investments are also about whether and when they are rewarded for their efforts with recognition (symbolic capital) in the classroom. Here I zoom in on the subject mathematics that has a socially differentiating effect on the students' relation to education and future opportunities. I demonstrate that the students' prioritisation of their homework is also linked to an obligation to each other in a shared struggle to conquer upper secondary school. This loyalty to each other is connected to a need for comradely support and help – especially for those who are unable to get help elsewhere.

Chapter seven shows how the design of the classroom is of vital importance to the students' chances of positioning themselves in the class; this is especially true of classroom teaching in rooms where the tables are placed in rows. The students' access to the physical seats differs. This has a practical effect on the students' access to the teaching, but also a symbolic effect on their positioning in the class and (their access to) communities. One of the main points of the chapter is that upper secondary school's doxa of free choice and the demand for independence have a reproducing and individualising effect and only benefit the students who already master the given subject and upper secondary school culture. However, the remaining students position themselves on the edge of the category 'legitimate participant' with their movements in the room and practices of participation or lack thereof. For example, some students must defend their choice to a greater extent

than others. There are several signs that boys lock each other in undesirable positions: the room's physical design, the teacher's involvement in where and whom the students choose to sit next to and their use of computers. The students' categorisation of each other on this basis is of vital importance to their inclusion in the teaching. The following two chapters follow up on this with analyses of the students' participation strategies, student categorisations, communities and (dis)identification.

Chapter eight is concerned with the students' participation strategies and student categorisations. The analysis shows that oral participation in class works as a differentiating student practice and symbolises much of what the students believe is characteristic of upper secondary school: taking responsibility for one's education, taking an interest in the subjects, academic and social self-confidence. This also means that the students who do not master this tend to position themselves as 'lazy', 'frivolous', 'insecure' etc. Access to oral participation is unevenly distributed. However, this is not merely a matter of physical and pedagogical practices. It is also a matter of students' school experiences and relations. For many students this not only requires a change in practice, but also marked dissociation from the position they are trying to leave behind by 'improving' themselves. It becomes clear how much is at stake for the students. Recognition of their efforts is crucial for the students' formation of a practical sense and belief that investments pay off. An important element in students' 'improvement' of school practice is to 'show' that they make an effort and struggle for a position as a worthy participant in upper secondary school. Through these demonstrations of differences the students, at the same time, reveal that they are not 'in their element'. They will always be struggling with some form of insecurity and feeling of never being able to do everything just right. The analyses show that the definition of the 'good student' depends on the classroom culture. The position 'intelligent' is less accessible to students who come from environments that are unfamiliar with upper secondary school. However, the position the 'good student' is defined from a student perspective not only on the basis of symbolic capital (good marks), but also on the basis of a use value defined by interest in the other students in the class. It is not given, though, that students from families with long cycle higher educations are assigned the most attractive positions in the class.

In chapter nine I zoom in on the students' formation of communities, with whom they try to establish communities and why. The analyses focus on what influences the students' formation of communities and how they seek identification and dis-identification in each other's ways of 'doing' school. There is a tendency that if this is left to the students, it will be based on former friendships/acquaintances, their meeting on the first days of upper secondary school and their mutual views of each other: what the students refer to as 'shared interests'. This is not merely a

question of establishing a community with ‘someone like me’. The students also orientate themselves in relation to imagined differences. Both orientations are ‘classed’ and cause unification and reproduction of the students’ positions and school experiences. If the students, on the other hand, are ‘pushed’ into new relations, the students tend to discover new constructive working relations. I zoom in on students who are categorised as different and show their investments in order to adjust to the class doxa and the ruling attributions of value and to be integrated in the class. However, they are often categorised as uninterested in the community. The differences between classes are revealed not only in the students’ ways of being students, but also in the schools’ ways of being schools, as frameworks for the students’ communities.

In the thesis’ concluding chapter, chapter ten, I gather up the preliminary conclusions of the analysis chapters. This chapter is structured as a discussion to make clear that there are no simple explanations of complex problems. A main point is that the students’ participation in upper secondary school is not (merely) a question of desire, will and commitment or individual abilities, competences or access to help at home. It is (also) a question of the students’ chances of adjusting to the concrete upper secondary school context. The thesis shows how the upper secondary school culture affects the students’ understanding of themselves, the other students and education – and the conditions and opportunities of participation in upper secondary school available to the individual students. The relation between secondary school students’ social background and their positioning in upper secondary school is closely connected to upper secondary school culture’s cultural practice and production of differences and the students’ access to accumulating social and cultural capital in the education system. However, if one takes a look at the individual upper secondary school classes, it becomes evident that more is at stake for the students. The students must not only orientate themselves in relation to the codes of upper secondary school, but also in relation to the values of the concrete class. Thus, the connection between the students’ social background and positioning in upper secondary school is expressed differently in different contexts, which affects the students’ opportunities of participation, positioning and inclusion in upper secondary school differently. The students’ participation and opportunities of positioning in upper secondary school not only depend on the relation between education and social background, but also on the importance the schools, teachers and students ascribe to this. Here the schools and the teachers are of just as important to the students’ participation and positioning in upper secondary school as the students.

## **Bilag A: Observationsguide**

### **Overordnede noteringer – det fysiske rum og classesammensætning**

#### **Det fysiske rum**

- Hvordan sidder eleverne? Faste pladser? Køn? Etnicitet? Sociale grupperinger?
- Lokalets indretning; bordenes placering, lærerens bord, tavle, indgang, udsmykning?
- Skolens øvrige rammer: lokalets placering? Fælles arealer?

#### **Klassens sammensætning**

- Antal? Kønsfordeling? Etnicitet? Alder? Modenhed?
- Elevtyper; tøj, hår, signaler; popdreng/-piger, hiphoppere, punkere, nørdere etc.

#### **Strukturen på skoledagen:**

- Skema: fag/timer opdeling? Overgange mellem fag? Temaer på tværs af fagområder?
- Tids struktur: Overgange mellem timerne? Dagens forløb?
- Undervisningens tidsstruktur: klar/uklar? Formidling af aktiviteter? Aktiviteters tidsbegr.??

### **Undervisningsformer, lærerkontrol og elevdeltagelse (noter 3 x per time)**

#### **Undervisningsformer**

- Gruppearbejde? Tavle undervisning? Klasses Diskussion? Indiv. opg.løsning? Fysisk?
- Hvilke undervisningsformer anvendes til hvilke fag – og hvorfor? Hvordan forvaltes de?
- Hvilke undervisnings- og arbejdsformer foretrækker eleverne – og til hvad?

#### **Lærerkontrol**

- Grader af lærerkontrol (1-5); tavle undervisning hvor læreren taler, klasses Diskussion hvor eleverne diskuterer, hvor læreren 'tester', rammesat / ikke-rammesat gruppearbejde?
- Igangsettelse? Opsamling og perspektivering?

#### **Deltagelse**

- Hvem? Hvornår? Hvordan? Grader af deltagelse (1-5)? Arbejdsmoral? Inddragelse?
- Former; markerer, spørges, svarer i rummet, til sidemanden, lytter, noterer, undres, spørger?
- Måder at spørge på; for at vide mere, forstå, hjælp - hvem spørges?
- Hvordan inddrages eleverne? Hvilke bidrag accepteres / ekskluderes? Legitime ytringer?
- Hvilke krav (til forudsætninger) stiller undervisningen til eleverne (og lærerne)?

## **Klasserummet, kommunikation og positioner (noter 3 x per time)**

### **Klasserummet og relationer**

- Støj, signaler, kommentarer, grupperinger, åbenhed, tone, sociale klima?
- Hvem snakker med hvem? Og om hvad?
- Støtter læreren eleverne i deres sociale relationer? – hvordan?
- Foregår der inklusioner / eksklusioner? Og af hvem og hvordan?

### **Kommunikation**

- Hvordan kommunikeres der? Eleverne imellem? Mellem lærer og elever?
- Er der sub-samtaler? – og i givet fald, hvad handler de om?
- Dialogen i undervisningen? Privilegerede positioner? Marginaliserede positioner?
- Hvad udgør legitime ytringer og hvad gør ikke?

### **Elev positioner**

- Stille, flittig, oprørske, marginaliseret, engageret, dygtig, faglig svag, interesseret...?
- Muligheder og begrænsninger knyttet til positionerne? Hvornår med- og modvind?
- Har eleverne samme positioner i alle fag/timer/sammenhænge?

### **Lærer positioner**

- God, dygtig, sød, klog, mærkelig, ung, gammel, gnaven, uforståelige, engagerede...?
- Muligheder og begrænsninger knyttet til de forskellige positioner?
- Søger læreren særlige elever? Agerer forskelligt / forskellige positioner overfor eleverne?
- Hvad gør 'en god lærer'? Hvornår 'fænger' han / hun eleverne? Hvorfor virker det godt?

## **Faglige formidling / forklaringer**

- Hvordan introduceres opgaver? Struktur? Formål? Læringsmål? Mening?
- Hvordan gives lektierne? Guideline til læsning? Hvordan bruges? Formål
- Hvordan formidles fagligt indhold? Hvordan forklares problemstillinger? Eksempler?
- Hvad bliver draget ind i undervisningen (hvad er relevant)? – og hvad 'dømmes ude'?
- Hvilke krav stiller undervisningen til eleverne (Forberedelse? Deltagelse? Viden? Erfaring?)

## **Konkrete sekvenser – eksemplarisk for elevudsagn**

- Søgen efter mening / relevans? Hos læreren? Hos hinanden? I stoffet?
- Inklusion / eksklusion? Hvornår dømt ude og inde? Hvornår legitim gymnasieelev?
- Progression; Brug af tidl. læring – fra folkeskolen / gymnasiet? Hvornår inddraget / afvist?
- Sprog?

## Bilag B: Interviewguide

Kort om projektet: Undersøge hvad der har betydning for jer elever, når I starter på gymnasiet, for at I får et godt udbytte af gymnasiet. Særligt fokus på klasserumskulturen og læringsmiljøet – dvs. relationerne til hinanden, til læreren og til fagene (møde med kulturen og fagene på gymnasiet). Jeres oplevelser og historier, der er grundlag for projektet – jer der er eksperterne. Formål: Forslag til lærere og skolen; hvordan kan gymnasiet rumme alle elevgrupper? Fem klasser, fem skoler – observation og interview.

Rammen for interviewet: Anonymitet - sløring så vidt muligt.

Oplevelser af jer selv som gymnasieelever, og af hinanden, af lærerne, gymnasiekulturen og fagene, sammenhængen mellem det I møder i gymnasiet og jeres øvrige liv. Erfaringsudveksling, vigtigt med empati og give hinanden plads, at alle får mulighed for at svare. Gerne spørge til og kommentere hinandens oplevelser, men ikke for at blive enige. Alles oplevelser lige vigtige og interessante.

Start med 2 min. non-stop skrivning: ro til egne private tanker. Spørg først bagefter om papiret.

**Hvordan har de første uger i gymnasiet været?**

**Hvad har gjort størst indtryk på jer? Er der noget, som har undret jer?**

Start med **præsentationsrunde** – alle stemmer på bånd fra start. Må godt lige sige jeres navn, alder, hvilken grundskole I har gået på, og om I har startet på andre ungdomsuddannelser.

Hvem har lyst til at starte?! Noget I andre kan genkende...?

**Spørg undrende, nysgerrigt og naivt; Hvad mener du med... Prøv at fortælle mere om..**

- Har du haft det sådan hele tiden? - Hvad gør det anderledes nu?
- Hvordan er det i forhold til det du forventede?
- Hvad er godt ved gymnasiet? - Hvad kunne du tænke dig var anderledes?
- Har oplevelserne af gymnasiet ændret på dine forestillinger om efter gymnasiet?

**Skolestart – og overgang til gymnasiet**

**Hvad har haft størst betydning for jeres oplevelse af gymnasiet indtil nu? For jeres start?**

**Har det svaret til jeres forventninger?**

**Hvordan oplever I springet fra folkeskolen til gymnasiet? Har det været meget anderledes?**

Hvad gør det anderledes? Er det godt eller mindre godt? Kan I bruge det I har lært i folkeskolen?

Oplever I at være blevet **introduceret til gymnasielivet**? Hvad det går ud på, hvad er jeres rolle, krav og forventninger? Har nogle af de **tværgående forløb** (AT-forløbene / studie-områderne) hjulpet jer til at forstå hvad gymnasiet handler om, og hvordan man får mest ud af at være her?

### Den sociale skole

#### Klassen:

Hvis I kom ind i jeres klasse som ny elev; **Hvordan vil I så beskrive jeres klasse?** Er der grupperinger, og hvad er de dannet af? **Hvor er I selv i disse beskrivelser?**

Hvordan synes I, **jeres klasse fungerer?** **Hvad tror I er grunden til at jeres klasse er sådan?**

Prøv at beskrive **en god klasse, hvad har betydning for om klassen er god?**

Hvordan stemmer det overens med jeres egen klasse? Kan I gøre noget for at klassen bliver god?

Hvad betyder det for jeres oplevelse af gymnasiet? **Hvad gør I selv for at skabe en god klasse?**

Hvordan er klassen **set med lærernes øjne**? Forbereder sig? Diskuterer? Larmer? Interesserede?

Uinteresserede? Hvad betyder det for det faglige arbejde?

Er der **forskel på klasserne** på jeres årgang? Bliver der talt om det? Hvad betyder det for jer?

**Frafald?** Hvad har det betydet for klassen? For den enkelte?

#### Venskaber:

Er der nogen som I går mere sammen med end andre? Hvad har skabt det fællesskab? (transport, tidligere vaner / klassekammerater, interesser, fritidsaktiviteter...?)

Kendte I nogen i klassen i forvejen? Er det vigtigt – har det en betydning?

Har I fået **venner** på gymnasiet som I ser uden for skolen? Eller ser I **mest venner uden** for skolen?

Deltager I i fælles aktiviteter på skolen? Uden for skolen?

**Gør skolen noget for**, at klassen skal fungere? Kan I prøve at fortælle lidt om det der med .... (aktuelt observeret)? Hvad betyder det? Og hvordan oplever I det?

### Den faglige skole

#### Deltagelse i undervisningen:

Prøv at beskriv de forskellige elevtyper **i klassen mshp. deres deltagelse i undervisningen?**

Hvordan er man deltagende i undervisningen? **Hvordan deltager I i undervisningen?**

Prøv at beskrive jeres egen rolle i klassen? Hvordan tror I klassen betragter jer? Hvilken type er I?

Er I tilfredse med den rolle I har fået i undervisningen?

**Er det vigtigt at deltage i undervisningen - hvorfor?**



**Er der forskel på hvornår I deltager?** Fag, forberedelse, undervisningsform, fysisk plads?

Deltagelse ved tavleundervisning, opgaveløsning ved bordene, i grupper etc.

**Hvad er afgørende for jeres deltagelse?**

**Gruppearbejdet** – hvornår fungerer det, og hvornår gør det ikke? Hvad har betydning for det?

### **Den gode gymnasieelev:**

**Prøv med fem ord at beskrive hvad man skal gøre for at være en god gymnasieelev?**

**Er det svært, at blive en god gymnasieelev?” ”Kan I nævne en god elev i klassen?**

**Evt. supplerende spørgsmål:**

- Er der forskel på hvad man skal gøre over for de forskellige lærere? I de forskellige fag?
- Skal man fedte for læreren? Tale efter munden?
- Er der forskel på om man er en pige eller en dreng? - Er der forskel på, hvem der kan sige hvad?

### **Den gode undervisningstime:**

**Prøv at beskrive, hvad der gør en undervisningstime god**

Hvad skal til fra underviserens, elevernes, jeres egen side?

**Hvornår fænger det jeres interesse** – noget I interesserer jer for i forvejen eller noget helt nyt?

Hvad har betydning for om I **følger med / kobles af**? Eksempel?

Hvornår er **diskussioner** i klassen sjove / gode?

Hvilke(n) **undervisningsform**; klasseundervisning, gruppearbejde, elevfremlæggelser, projektarbejde, tema-udflugter, tværfaglige projekter?

### **Lektier**

**Har I mulighed for at lave lektier sammen med nogen? Gør I det? Med hvem – og hvornår?**

**Får I lavet alle lektier? Hvis ikke, hvilke prioriterer I, og hvorfor? Hvorfor lave lektier?**

### **Fagene**

**Hvad er gør et fag spændende? Giver det mening, at skulle lære det I skal lære i fagene?**

**Hvornår – hvordan? Hvorfor vigtigt at kunne analysere tekster? ...at kunne matematik?**

**Hvorfor har I valgt den studieretning? Hvorfor har I valgt gymnasiet?**

**Forventninger:** Hvad vil I gerne lære her – mål? Har I tanker om, hvad I vil efter gymnasiet?

### **Gymnasieelev som identitet**

**Hvor meget fylder gymnasiet i jeres liv nu?** Hvor stor en del af jeres identitet er nu at være gymnasieelev? På hvilken måde er det blevet en del af jeres liv?